

Rapport final 2019

DES ÉQUIPES
PÉDAGOGIQUES AU
SERVICE DES
APPRENTISSAGES

**Evaluation de l'expérience pédagogique
réalisée dans le canton de Berne**

Sara Wyler, Iris Michel, Marie-Theres Schönbächler

SOMMAIRE

L'ESSENTIEL EN BREF	3
1 FONDEMENTS	6
1.1 L'expérience pédagogique	6
1.1.1 Motifs et objectifs	6
1.1.2 Conception de l'expérience pédagogique	7
1.2 L'évaluation	8
1.2.1 Objet du mandat	8
1.2.2 Objectifs de l'évaluation	8
1.2.3 Problématiques de l'évaluation	9
1.2.4 Méthodologie	9
1.2.5 Qualité des données et limites de l'évaluation	11
2 RÉSULTATS	13
2.1 Explications concernant la présentation des résultats	13
2.2 Collecte des échantillons auprès des personnes interrogées	14
2.3 Mise en œuvre organisationnelle et structurelle	16
2.3.1 La composition existante des équipes est déterminante pour la constitution d'équipes pédagogiques	16
2.3.2 Les écoles ne peuvent exploiter la marge de manœuvre mise à leur disposition que de façon limitée	20
2.3.3 La répartition flexible des leçons favorise de nouvelles formes de collaboration	23
2.4 Collaboration au sein des équipes pédagogiques	27
2.4.1 La qualité de la collaboration s'améliore grâce aux échanges et aux interventions des enseignants spécialisés	27
2.4.2 L'échange décharge les enseignants sur le plan des responsabilités mais entraîne du travail supplémentaire	32
2.5 Mise en œuvre de l'enseignement intégratif et du soutien individuel	33
2.6 Remarques sur la réalisation de projets en matière de développement de l'école	36
3 BILAN	40
ANNEXES	42
Annexe I Méthodologie détaillée (t0, t1, t2)	42
Annexe II Limites de la méthodologie adoptée	45
Annexe III Données structurelles des écoles pilotes	46
Annexe IV Résultats détaillés des calculs statistiques	47
Annexe V Vue d'ensemble des items par facteur calculé	48
Annexe VI Recommandations formulées au moment t1	49
Annexe VII Tables des illustrations et des tableaux	51
Annexe VIII Liste des abréviations	52
Annexe IX Bibliographie	53
Impressum	54

L'ESSENTIEL EN BREF

Le *Zentrum für Bildungsevaluation* (ZBE) a été chargé par l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO) de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (INS¹) de réaliser l'évaluation de l'expérience pédagogique « Des équipes pédagogiques au service des apprentissages ».

Prévue sur quatre ans (2015-2019), cette **expérience pédagogique** a été mise en place par l'INS afin d'examiner comment redistribuer les ressources attribuées aux mesures pédagogiques particulières et comment optimiser leur utilisation. Dix écoles francophones et germanophones y ont participé et se sont vu attribuer une plus grande liberté dans la répartition des ressources. Ainsi, des leçons prévues pour les mesures pédagogiques particulières ont pu être utilisées pour l'enseignement ordinaire et, inversement, des leçons dédiées à l'enseignement ordinaire ont pu être affectées aux mesures pédagogiques particulières.

Conformément à la motion 093-2013 déposée par le député Steiner-Brütsch, le but poursuivi était de réduire le nombre d'enseignants par classe à l'école obligatoire. Mais il est tout aussi important pour l'OECO d'analyser les facteurs qui favorisent la collaboration au sein des équipes pédagogiques ainsi que les conséquences positives ou négatives d'une telle réduction sur la charge de travail et la pression psychologique qui pèsent sur les membres du corps enseignant.

L'évaluation **a pour objet** de faire le point sur la situation dans les dix écoles pilotes à trois moments différents de l'expérience pédagogique : préparation (t0), mise en œuvre (t1) et conclusion (t2). Le **but principal de l'évaluation** est de générer une base commune de connaissances sur la manière dont l'autonomie accordée dans la gestion des ressources est exploitée et d'identifier les domaines dans lesquels l'expérience peut être améliorée dans un deuxième temps. Le présent rapport final dresse le bilan des quatre années de cette expérience réalisée dans les écoles pilotes.

Sur le **plan méthodologique**, des données quantitatives et qualitatives ont été relevées à trois moments de l'expérience (t0, t1, t2) dans les dix établissements pilotes et auprès d'autres participants afin de permettre d'appréhender sous différents angles la mise en œuvre de l'expérience pédagogique. Les enquêtes écrites et orales réalisées auprès des enseignants, les entretiens de groupe avec des enseignants spécialisés, les entretiens individuels avec des membres de l'OECO et les analyses des formulaires relatifs à la saisie du temps de travail (TT) des enseignants sont des relevés partiels (nombre n entre parenthèses). L'analyse des programmes et des fiches de données des équipes ainsi que les enquêtes réalisées par oral et par écrit auprès des directions d'école sont des relevés exhaustifs (E entre parenthèses). Pour la rédaction du présent rapport, les données ont été recoupées et ont fait l'objet d'une synthèse pour chacune des problématiques.

¹ A compter du 1^{er} janvier 2020, la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (INS) s'appelle Direction de l'instruction publique et de la culture (INC) et l'OECO s'appelle Office de l'école obligatoire et du conseil.

Enquête écrite			Ens. (n=37) DE (E)	Ens. (n=65)
Entretien de groupe			Ens. (n=57)	ES (n=6)
Entretien individuel			DE (E) OEEO (n=2)	DE (E)
Analyse des données		Concepts des écoles (E) TT (n=21) Fiches de données des équipes (E)	TT (n=42) Fiches de données des équipes (E)	Fiches de données des équipes (E)
Validation et rédaction des rapports		Rapport préliminaire	Validation du rapport intermédiaire	Validation du rapport final
Moment du relevé				
Année scolaire	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018 2018-2019

Légende : Ens.=enseignant ; DE=direction d'école ; E=relevé exhaustif ; ES=enseignant spécialisé ; OEEO=Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation ; TT=saisie du temps de travail

Les **résultats** peuvent se résumer ainsi pour chacune des problématiques :

1a) La composition existante des équipes est déterminante pour la constitution d'équipes pédagogiques

Les directions d'école tiennent certes compte de la problématique concernant la réduction du nombre d'enseignants par classe dans le cadre de la mise en œuvre de l'expérience pédagogique, mais elles ne la placent pas au premier plan. Lors de changements au sein d'une équipe, les écoles veillent davantage à optimiser la collaboration et l'enseignement qu'ils n'accordent d'importance à la taille de l'équipe concernée. On peut noter que, suite à l'expérience pédagogique, le nombre d'intervenants par élève a pu être légèrement réduit au degré secondaire I, mais pas à l'école enfantine ni au degré primaire.

1b) Les écoles ne peuvent exploiter la marge de manœuvre mise à leur disposition que de façon limitée

D'une part, des facteurs liés aux ressources humaines tels que les degrés d'occupation et les fonctions limitent les possibilités en matière d'organisation scolaire. D'autre part, les personnes responsables de l'expérience pédagogique au sein des écoles ne détiennent pas toutes les compétences décisionnelles requises pour une utilisation flexible des ressources. Les établissements dont la direction a pris les choses en mains, notamment au début de l'expérience, et a permis aux membres du corps enseignant de participer (de plus en plus) à l'organisation scolaire ont généralement connu des changements plus importants.

1c) La répartition flexible des leçons favorise de nouvelles formes de collaboration

Les écoles ont mis en œuvre ou continué à mettre en œuvre cinq mesures différentes : les enseignants assument la responsabilité de leurs classes, conservent leurs fonctions existantes, enseignent davantage en tandem ou réalisent des projets réunissant plusieurs classes et plusieurs degrés. Par ailleurs, certaines leçons sont utilisées pour changer les rôles habituels, par exemple en laissant intervenir un enseignant spécialisé dans une classe ordinaire.

2a) La collaboration gagne en qualité grâce à l'échange et à l'intervention d'enseignants spécialisés

Les enseignants organisent leur collaboration de façon active, régulière et axée sur les objectifs et assument ensemble la responsabilité de leurs classes. L'intervention plus fréquente d'enseignants spécialisés dans l'enseignement ordinaire est particulièrement appréciée. Parmi les obstacles à une collaboration axée sur les objectifs sont cités les changements de personnel ainsi que les degrés d'occupation partielle et les degrés d'occupation faibles. A l'issue des quatre années de l'expérience pédagogique, les personnes interrogées sont d'avis que la collaboration s'est intensifiée et améliorée au bénéfice de tous les participants.

2b) L'échange décharge les enseignants sur le plan des responsabilités mais entraîne du travail supplémentaire

L'intensification de la collaboration par le biais de rencontres et de discussions plus fréquentes a entraîné une charge de travail initiale importante dans le cadre de l'expérience pédagogique. Les enseignants se sentent en effet plus sollicités. Cependant, comme la collaboration au sein des équipes gagne en qualité et décharge les enseignants sur le plan des responsabilités, ces derniers sont prêts à s'accommoder de cette charge de travail supplémentaire.

3a) La mise en œuvre de l'enseignement intégratif et du soutien individuel a été couronnée de succès

Selon les enseignants, l'intensification de la collaboration et l'intervention d'enseignants spécialisés dans l'enseignement ordinaire permettent une meilleure prise en charge des élèves, que ceux-ci aient besoin d'un soutien particulier ou non. La présence plus fréquente d'enseignants spécialisés profite particulièrement aux élèves qui n'ont pas droit à des mesures pédagogiques particulières bien qu'ils en aient besoin. En effet, le regard supplémentaire d'enseignants spécialisés sur l'ensemble de la classe permet de mieux identifier les besoins en termes de mesures particulières et de réagir plus vite.

Conclusion : la situation des établissements pilotes varie d'une école à l'autre et leur évaluation a montré que l'expérience pédagogique a été une source d'inspiration importante pour la mise en œuvre de mesures et de projets de toutes sortes. Dans certaines écoles, la participation à l'expérience a entraîné des développements innovants. D'autres écoles ont saisi l'opportunité de l'expérience pédagogique pour officialiser des expériences et/ou la pratique en cours. Si les directions d'école souhaitent que le canton lance d'autres projets relatifs au développement de l'école, elles sont d'avis que les conditions suivantes sont essentielles pour que le projet concerné réussisse : prise en compte de la motivation et des capacités de toutes les parties prenantes, définition des compétences et des suppléances, organisation de séances relatives au projet afin de créer un réseau avec d'autres établissements et, enfin, réglementation de l'accompagnement par la Direction de l'instruction publique.

1 FONDEMENTS

Pour faciliter la lecture, le masculin générique est utilisé dans la suite du document pour désigner les deux sexes.

1.1 L'expérience pédagogique

1.1.1 Motifs et objectifs

Ces dernières années, le nombre d'enseignants par élève a augmenté de manière constante dans les établissements de la scolarité obligatoire, ce qui complique l'organisation scolaire et augmente le travail de coordination des directions et des membres du corps enseignant. Les répercussions de cette évolution sur les élèves font l'objet d'un grand débat : les élèves sont pris en charge par un plus grand nombre d'intervenants, ce qui les oblige à construire et à entretenir plus de relations (cf. INS 2014a). Cette controverse n'occupe pas que les milieux directement concernés. La classe politique aussi souhaite que la possibilité de réduire le nombre des intervenants dans les classes soit examinée (cf. GC 2013). L'INS avait déjà essuyé des critiques lors de la mise en œuvre de « l'article sur l'intégration » (art. 17 LEO) : le projet de réforme « Intégration et mesures pédagogiques particulières » (IMEP) a en effet entraîné une augmentation considérable du nombre de personnes intervenant dans les classes ordinaires (enseignants spécialisés et travailleurs sociaux en milieu scolaire), ce qui n'est pas sans générer des coûts supplémentaires.

L'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO) de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (INS²) a réagi à cette **critique** ainsi qu'à une **motion** adoptée par le Grand Conseil³ avec l'expérience pédagogique « Des équipes pédagogiques au service des apprentissages » évaluée ici⁴. Cette expérience a pour but d'examiner la manière dont les ressources affectées aux mesures pédagogiques particulières peuvent être réparties autrement dans les classes ordinaires ou comment leur utilisation peut être améliorée.

Lors de l'élaboration de l'expérience pédagogique, l'OECO tenait à ce que le but ne soit pas seulement de réduire au maximum le nombre d'enseignants intervenant dans une classe. Il est en effet persuadé que la qualité de la relation avec les élèves, tout comme la qualité de l'enseignement, ne dépendent pas uniquement du nombre d'intervenants⁵. Certes, le but doit être de réduire le nombre d'enseignants intervenant dans une classe⁶, mais il est tout aussi important pour l'OECO d'analyser les facteurs qui favorisent la collaboration au sein des équipes pédagogiques ainsi que les conséquences positives ou négatives d'une telle réduction sur la charge de travail et la pression psychologique qui pèsent sur les membres du corps enseignant⁷. Se distançant un peu de la motion, l'OECO souhaite donc surtout trouver une réponse aux **questions centrales suivantes** :

² A compter du 1^{er} janvier 2020, la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (INS) s'appelle Direction de l'instruction publique et de la culture (INC) et l'OECO s'appelle Office de l'école obligatoire et du conseil.

³ Motion (093-2013) Daniel Steiner-Brütsch « Expérience pédagogique de réduction du nombre d'enseignants et d'enseignantes par classe ».

⁴ Toutes les informations relatives à l'expérience pédagogique se trouvent sur le site de l'INS : www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialog_kleinaberfein/paedagogischer_dialogschulversuch/informationen_fuerinteressierteschulen.html [22.10.2019].

⁵ Conformément à la terminologie de l'INS, les intervenants sont les personnes qui enseignent dans une classe. Le nombre d'intervenants dans une école correspond par conséquent au nombre moyen d'enseignants par élève.

⁶ Les conventions de prestations avec les écoles prévoient que l'expérience pédagogique soutienne les efforts réalisés au sein des écoles et allant dans ce sens (cf. INS 2014c).

⁷ Etant donné que le projet pilote réalisé par le canton de Zurich, « Fokus starke Lernbeziehungen » pouvait déjà donner des résultats concernant la réduction du nombre d'enseignants par classe, l'OECO a élargi le cadre de son expérience pédagogique.

« Le transfert de la responsabilité des classes à des équipes interdisciplinaires permet-il aux élèves de recevoir un enseignement de qualité ? La collaboration au sein de ces équipes a-t-elle un impact positif sur la charge de travail des enseignants ? »
(INS 2014a, 1).

Selon l’OECO, un des objectifs principaux de l’expérience pédagogique est d’amener les enseignants participant à l’expérience à ne plus raisonner en termes d’appartenance à une équipe pédagogique responsable d’une classe mais d’appartenance à une équipe pédagogique assumant la responsabilité commune de plusieurs classes ou de degrés entiers. Selon l’OECO, les écoles qui ont adopté cette démarche vivent la collaboration comme une décharge.

D’après l’OECO, la réussite de l’expérience pédagogique ne doit pas se mesurer par la réduction du nombre d’enseignants par classe mais par la qualité de la collaboration au sein des équipes. Les écoles francophones en particulier souhaitent réorganiser et renforcer la collaboration afin de garantir le bon fonctionnement de leur établissement et de favoriser l’intégration des élèves.

1.1.2 Conception de l’expérience pédagogique

Durant l’expérience pédagogique, les écoles participantes disposent d’une **plus grande liberté** dans l’emploi des ressources. Cela concerne en particulier les leçons destinées aux mesures pédagogiques particulières prévues par l’ordonnance de Direction régissant les mesures pédagogiques particulières à l’école enfantine et à l’école obligatoire (ODMPP).⁸ Il est ainsi possible d’affecter ces leçons à l’enseignement ordinaire et, inversement, des leçons dédiées à l’enseignement ordinaire peuvent être affectées aux mesures pédagogiques particulières. Cette répartition flexible des ressources ne nécessite aucune révision de loi ou d’ordonnance. Selon l’OECO, la plupart des approches testées dans le cadre de l’expérience pédagogique pourraient aussi être concrétisées en dehors de toute expérience pédagogique et peuvent donc être mises en place par les établissements scolaires qui ne participent pas à l’expérience. Les écoles pilotes sont toutefois explicitement encouragées, dans le cadre de l’expérience, à utiliser plus librement les ressources.

Globalement, l’INS estime que la mise en œuvre de l’expérience pédagogique n’aura **pas d’incidence sur les coûts**. Les écoles pilotes disposent du même contingent de leçons pour l’enseignement que si elles ne participaient pas à l’expérience. Elles sont indemnisées pour la charge de travail résultant du projet à hauteur de trois leçons hebdomadaires par école durant toute la durée de l’expérience. Ces leçons de décharge doivent être utilisées pour la planification, la coordination et la collaboration avec l’OECO, la participation à l’évaluation et aux séances de projet ainsi qu’à l’établissement de rapports sur l’expérience. Ces trois leçons seront supprimées à l’issue de l’expérience (cf. INS 2014a).

Dix entités scolaires de tailles différentes et provenant de différentes régions alémaniques et francophones du canton de Berne (cf. Annexe III)⁹ participent à l’expérience pédagogique. Après s’être inscrites au projet, ces écoles ont établi un concept reposant sur une structure prédéfinie. Elles y ont formulé les objectifs de mise en œuvre spécifiques à l’école. Durant l’année préparatoire, elles avaient déjà constitué des équipes au sein du degré (partie francophone) ou du cycle (partie germanophone)¹⁰ comprenant plusieurs maîtres de classe, enseignants de discipline et enseignants spécialisés¹¹. Afin de

⁸ Informations complémentaires sur les possibilités d’utilisation des ressources sous « Ecoles pilotes » : www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogk/einaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi/informationen_fuerinteressierteschulen.html [22.10.2018].

⁹ En règle générale, seules quelques classes d’une école participent à l’expérience pédagogique. Il est toutefois possible que des classes viennent se joindre au projet ou le quittent. Certaines écoles font participer les classes d’un seul degré, d’autres de plusieurs degrés scolaires.

¹⁰ Le *Lehrplan 21* prévoit trois cycles modulables : le premier cycle comprend les deux années d’école enfantine et les 1^{re} et 2^e années du degré primaire, le deuxième cycle les classes de la 3^e à la 6^e année du degré primaire et le troisième cycle les classes du degré secondaire I.

¹¹ Le terme « enseignant spécialisé / enseignante spécialisée » englobe les enseignants spécialisés qui interviennent dans le cadre du soutien pédagogique ambulatoire, mais aussi les enseignants chargés de la logopédie, de la psychomotricité, du français langue seconde (FLS) ou de l’allemand langue seconde (DaZ), et du soutien au surdoués.

laisser la plus grande liberté possible aux écoles, l'INS a volontairement renoncé à formuler des directives ou à limiter la taille des équipes (cf. INS 2014a).

Les écoles ont commencé à planifier dès l'année scolaire 2014-2015 la mise en œuvre de l'expérience pédagogique, qui s'est déroulée **d'août 2015 à juillet 2019**.

L'OECD a confié l'évaluation de l'expérience pédagogique au *Zentrum für Bildungsevaluation* (ZBE), qui est rattaché à l'*Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation* (IFE) de la Haute école pédagogique germanophone (PHBern).

1.2 L'évaluation

1.2.1 Objet du mandat

Durant l'expérience pédagogique, les écoles participantes se voient accorder, pour une période limitée, une plus grande liberté dans la répartition des ressources. Toutes exploitent cette liberté de manière très différente. L'expérience porte donc sur **les différents projets** mis en œuvre au sein de chacune des écoles et non sur un programme unique introduit à travers tout le canton de Berne. Les projets réalisés par les écoles peuvent par exemple concerner de nouvelles façons d'employer les ressources ou d'organiser la collaboration.

Les rapports rédigés dans le cadre de l'expérience décrivent la situation dans les dix écoles pilotes à trois moments précis. Les **trois périodes de mesure** suivantes (« moment du relevé ») ont été définies pour le relevé :

Rédaction des rapports	Rapport préliminaire (préparation)	Rapport intermédiaire (réalisation)		Rapport final (conclusion)
Moment du relevé	t0	t1		t2
Année scolaire	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018 2018-2019

La première période de mesure t0 a servi à faire le point sur la situation des écoles. Les concepts spécifiques établis par les écoles ont été analysés (contexte, objectifs, composition des équipes, mesures préparatoires) et les résultats ont fait l'objet d'un rapport préliminaire (2016). Un rapport intermédiaire (2018) a dressé un premier bilan de la situation dans les écoles pilotes pour les deux premières années de mise en œuvre (2015-2017) et formulé des recommandations pour la seconde phase de mise en œuvre (2017-2019) à l'intention de l'INS. Le présent rapport fait le bilan définitif du point de vue des différents acteurs au terme des quatre années de l'expérience pédagogique.

1.2.2 Objectifs de l'évaluation

L'évaluation sert en premier lieu à tirer des **enseignements communs** a) sur la manière dont la flexibilité octroyée dans la gestion des ressources est mise à profit et b) sur l'impact que l'organisation en équipes pédagogiques exerce aux différents niveaux (organisation, personnel et enseignement) du point de vue des acteurs scolaires participant à l'évaluation. La Direction de l'instruction publique espère que les résultats de l'évaluation lui fourniront « des indications utiles qui permettront d'apporter au système les corrections qui seraient nécessaires pour favoriser la gestion rationnelle des ressources. » (GC 2013, 3). Les résultats de l'évaluation doivent aussi être utiles aux autorités communales, aux directions d'école, au corps enseignant, aux parents ainsi qu'à la PHBern (notamment s'agissant de la filière combinée degré secondaire I et enseignement spécialisé¹²).

¹² <https://www.phbern.ch/studium/sekundarstufe-i/studienuebersicht/master-s1> « en allemand ». [18.02.2020].

L'évaluation visait par ailleurs à **optimiser** l'expérience pédagogique. En effet, les rapports sur les résultats de 2016 et 2018 ainsi que les échanges réguliers entre l'équipe d'évaluation et l'équipe de projet de l'OECO devaient permettre d'identifier et de mettre en œuvre les éventuels ajustements à apporter à l'expérience durant sa réalisation. Enfin, le rapport final (2019) permet de faire le bilan des quatre années qu'a duré l'expérience pédagogique et d'analyser les points qui nécessitent une évaluation.

1.2.3 Problématiques de l'évaluation

Afin d'atteindre les objectifs de l'évaluation (tirer des enseignements communs et optimiser l'expérience pédagogique), les problématiques suivantes ont été formulées sur la base des questions clés formulées par l'INS (p. 7) et du modèle défini dans le cahier des charges (2014b) :

1. **Mise en œuvre structurelle et organisationnelle :**
 - a. Dans quelle mesure la composition des équipes (constitution, changement de personnes au sein de l'équipe, échange de fonctions ou de degrés d'occupation, nombre d'intervenants par élève, réduction du nombre d'enseignants) change-t-elle ?
 - b. Quelles conséquences la liberté dont disposent les écoles dans l'emploi des ressources a-t-elle pour les directions d'école en matière d'organisation scolaire ?¹³
 - c. Dans quelle mesure la flexibilité en matière d'affectation des leçons OMPP est-elle mise à profit et comment celle-ci est-elle perçue par les directions et les enseignants ?
2. **Collaboration pédagogique au sein des équipes :**
 - a. Comment la collaboration pédagogique est-elle organisée au sein des équipes dans le contexte de l'expérience pédagogique et comment celles-ci la perçoivent-elles ?
 - b. Dans quelle mesure la collaboration dans les équipes décharge-t-elle les enseignants (responsabilité partagée, gain de temps) ?
3. **Mise en œuvre de l'enseignement intégratif et du soutien individuel :**
 - a. En quoi l'expérience pédagogique influence-t-elle la mise en œuvre de l'enseignement intégratif et le soutien individuel des élèves (qui nécessitent un soutien supplémentaire) du point de vue des directions et des enseignants ?

1.2.4 Méthodologie

Inclusion des différents acteurs

Pour répondre aux problématiques énoncées, tous les enseignants des classes participant à l'expérience pédagogique (maîtres de classe, enseignants ordinaires et enseignants spécialisés), les directions des dix établissements pilotes ainsi que deux responsables du projet à l'OECO ont été inclus dans l'évaluation. Les directions d'école et les enseignants sont les acteurs principaux du projet : ils sont chargés de mettre en œuvre l'expérience pédagogique. Les enseignants spécialisés sont les experts en matière de mesures pédagogiques particulières et jouent un rôle clé dans l'expérience pédagogique.

Les parents, tous comme les élèves, sont aussi concernés par le changement de l'organisation au sein des écoles. Cependant, ils n'ont qu'une perception indirecte de l'organisation des ressources, de la distribution des leçons OMPP et de la collaboration pédagogique entre les enseignants. Il semblait par conséquent peu pertinent d'interroger les élèves et leurs parents sur les problématiques de l'évaluation. Enfin, compte tenu des moyens limités disponibles, les parents et les élèves n'ont pas été inclus dans l'évaluation.

¹³ Au fil de l'expérience pédagogique, certains aspects définis à l'origine, comme la répartition des infrastructures et la planification de l'enseignement/programmes d'enseignement, ne se sont pas révélés essentiels. Les réponses aux problématiques ne les approfondissent donc pas.

Relevé et évaluation des données

Pour répondre aux problématiques définies, des données qualitatives et quantitatives ont été collectées auprès de plusieurs groupes de personnes à différents moments, ce qui a permis d'aborder l'objet de l'évaluation (l'expérience pédagogique) sous des angles différents. Le calendrier de mise en œuvre de l'expérience pédagogique et l'intégration précoce de l'évaluation permettent de réaliser une analyse longitudinale dans laquelle la situation des écoles participantes avant, pendant et après l'expérience pédagogique peut être décrite. Au total, huit procédés méthodiques, décrits en détail dans l'Annexe I, ont été utilisés. Le Tableau 1 présente les méthodes appliquées aux différentes problématiques.

Tableau 1 : Procédés méthodiques appliqués aux différentes problématiques

	Analyse des concepts	Analyse des fiches de données des équipes*	Analyse des données TT ¹⁴	Entretiens avec les responsables du projet à l'OECO	Entretiens de groupe avec les ens.	Entretiens téléphoniques avec les DE	Entretien de groupe avec les ES	Enquête en ligne auprès des ens.
1a) Changement de la composition des équipes		t0 t1 t2		(t1)	t1	(t1) (t2)		
1b) Conséquences pour les directions d'école				(t1)		t1 t2		
1c) Flexibilité en matière d'affectation des leçons OMPP	t0	t0 t1 t2		t1	t1	t1 t2	(t2)	
2a) Organisation et évaluation de la collaboration pédagogique	t0			t1	t1	t1	t2	t2
2b) Décharge par la collaboration			t0 t1		t1	t1	t2	t2
3a) Mise en œuvre de l'enseignement intégratif et soutien individuel des élèves					t1	t1 t2	t2	t2

*Les procédés indiqués en gras ont été (de nouveau) appliqués au moment t2.

Légende : TT=saisie du temps de travail ; ens.=enseignant ; DE=direction d'école ; OECO=Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation ; ES=enseignant spécialisé

Analyse

Les résultats de la première phase de l'expérience pédagogique (2015-2017) n'ont pas été analysés, étant donné que cette phase avait pour but de déterminer l'état de l'avancement de la mise en œuvre dans les écoles pilotes ainsi que de définir les éléments à améliorer en vue de la seconde phase. Cette seconde phase (2017-2019) visait, d'une part, à de nouveau montrer ce qui a été mis en œuvre dans les écoles participantes et, d'autre part, à dresser un bilan à l'issue des quatre années de l'expérience pédagogique. Pour ce faire, les résultats découlant de l'enquête en ligne réalisée auprès des enseignants ont été évalués par thème selon quatre niveaux (cf. Illustration 1), sur la base de la valeur moyenne attribuée à chaque thème. Les valeurs-seuil¹⁵ des quatre niveaux de l'évaluation et les indicateurs de qualité ont été définis en concertation avec l'OECO.

¹⁴ Les formulaires de saisie du temps de travail (TT) des enseignants devaient permettre d'analyser en profondeur la répartition des ressources s'agissant de l'enseignement, de la collaboration et de la formation continue et ainsi permettre d'en tirer des conclusions sur la charge de travail en termes de temps. Cependant, les données relevées aux moments t0 et t1 étant peu significatives (exhaustivité et qualité variable des données), aucun bilan n'a été tiré au moment t2.

¹⁵ Les valeurs-seuil se réfèrent à une échelle de cinq réponses possibles (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »).





	Des mesures s'imposent dans ce domaine.	Valeur moyenne <3,0
	Certaines choses peuvent être optimisées dans ce domaine.	Valeur moyenne 3,1 – 3,8
	Les points forts doivent être maintenus et renforcés dans ce domaine.	Valeur moyenne 3,9 – 4,6
	Les points forts doivent être consciemment entretenus dans ce domaine.	Valeur moyenne >4,7

Illustration 1 : Indicateurs de qualité et valeurs-seuil utilisés pour l'analyse des résultats

Validation et rédaction des rapports

Le **rapport préliminaire** (2016) s'est attaché à présenter, de façon purement descriptive, les différentes situations des écoles participantes au début de l'expérience pédagogique. Seuls les **responsables du projet se sont vu remettre ce rapport (au format PDF), le chef de projet à l'OECO étant chargé d'en transmettre les résultats aux écoles.**

Les résultats clés de la première phase (2015-2017) ainsi que les recommandations en découlant (cf. Annexe VI) ont été présentés aux responsables du projet en décembre 2017. Les recommandations ont ensuite fait l'objet de discussions en termes de pertinence et de mise en œuvre, puis ont été légèrement modifiées en conséquence. Le **rapport intermédiaire** a été publié au format PDF¹⁶ début 2018. Les résultats ont été présentés plus tard aux écoles participantes, dans le cadre d'une séance de projet durant laquelle les conclusions ont également fait l'objet de discussions. Par ailleurs, l'OECO a remis à chaque école un exemplaire imprimé du rapport.

Le **rapport final** contient des réponses aux problématiques qui portent sur les deux phases d'évaluation ainsi qu'une description de la méthodologie globale aux trois moments de relevé (t0, t1 et t2). Les résultats présentés dans le présent rapport se concentrent sur la seconde phase de la mise en œuvre (2017-2019), tout en tenant compte de l'ensemble des conclusions clés de la première phase. Pour les résultats détaillés de la première phase de l'évaluation, veuillez vous référer au rapport intermédiaire.

Un nouvel entretien de validation a eu lieu en octobre 2019 avec les responsables du projet. Lors de cette séance, les principaux résultats de la deuxième phase d'évaluation ont été présentés et les réponses finales aux problématiques ont été discutées. L'équipe d'évaluation n'a pas jugé pertinent de formuler des recommandations au moment t2 puisqu'il n'était pas prévu de prendre des décisions à l'issue de l'expérience pédagogique sur la poursuite de la mise en œuvre de projets et de mesures dans les écoles. En effet, tout ce qu'ont réalisé les écoles respecte le cadre légal et peut donc être poursuivi sous la même forme même en dehors du cadre de l'expérience pédagogique.¹⁷ D'entente avec le chef de projet de l'INS, des remarques d'ordre général concernant la réalisation de projet de développement de l'école ont fait l'objet d'une synthèse.

La totalité des résultats fera l'objet d'une présentation début 2020, une fois le rapport final traduit en français et publié. Tous les directeurs des écoles participantes ainsi que les enseignants et inspecteurs scolaires intéressés seront invités à assister à cette présentation.

1.2.5 Qualité des données et limites de l'évaluation

Compte tenu de la complexité de l'expérience pédagogique et de la méthode adoptée, l'évaluation a ses limites (cf. explications dans l'Annexe II).

¹⁶ Le rapport est disponible en ligne sous :

www.erz.be/ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogkl_einaber-fein/paedagogischer_dialogschulversuchi.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/21_P%C3%A4dagogischer%20Dialog/pd_vor_ort_schulversuch_teams_evaluation_t1_f.pdf [14.08.2019]

¹⁷ Seules les trois leçons de décharge accordées par l'INS et éventuellement des leçons OMPP supplémentaires sont supprimées à l'issue de l'expérience pédagogique.

Les écoles ont défini des objectifs qui leur sont propres lors de la période de préparation (t0) et les ont consignés dans un concept. Sur la base d'une recommandation formulée au moment t1, les écoles ont été invitées à revoir leurs objectifs et à en consigner les résultats dans un document à part. L'analyse de ces documents ne faisait toutefois pas partie du mandat d'évaluation.

Etant donné que la situation initiale des écoles variait fortement d'un établissement à l'autre, les instruments de relevé n'étaient pas adaptés à toutes les situations. En outre, les données quantitatives (sur la saisie du temps de travail et la composition des équipes) livrées étaient incomplètes et de qualité variable, ce qui compromet fortement la pertinence de ces données. Les analyses longitudinales portant sur la répartition du temps de travail et sur la modification de la composition des équipes n'ont pas pu être réalisées comme initialement prévu. En accord avec l'OECO, nous avons donc complètement renoncé à la troisième analyse de la saisie du temps de travail (t2).

Les écoles pilotes se trouvant dans des situations très différentes au départ, il n'était pas possible de procéder à une évaluation comparative des mesures choisies. Les pratiques testées peuvent fonctionner correctement pour une école mais ne sont pas forcément transposables à une autre. L'adaptation d'un modèle éprouvé peut toutefois porter ses fruits si les ressources humaines et les contextes structurel et organisationnel de la nouvelle école sont pris en compte.

Scientifiquement, il n'est pas possible d'établir un rapport de cause à effet tangible entre les conditions offertes (liberté dans la gestion des ressources) et les effets souhaités de l'expérience pédagogique (collaboration déchargeant le corps enseignant, prise en charge optimale des élèves). L'évaluation donne cependant, de manière descriptive, des indications sur la manière dont la liberté laissée en matière d'affectation des ressources a été utilisée.

2 RÉSULTATS

2.1 Explications concernant la présentation des résultats

Les **données quantitatives** recueillies dans le cadre de l'enquête en ligne réalisée auprès des enseignants au moment t2 sont présentées sous forme de diagrammes en bâtons (cf. Illustration 2).

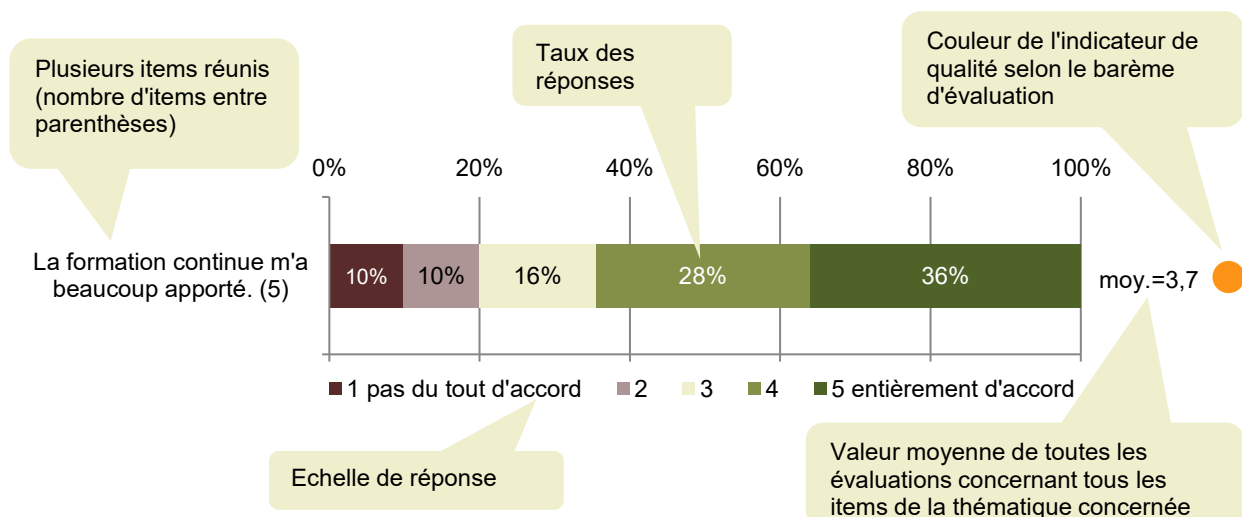


Illustration 2 : Explications concernant le diagramme en bâtons (exemple)

Exemple de lecture d'un résultat : la thématique « La formation continue m'a beaucoup apporté » réunissait cinq items (affirmations)¹⁸. L'échelle de réponse à cinq niveaux va de « pas du tout d'accord » à « entièrement d'accord ». Les trois réponses possibles entre ces deux extrémités sont indiquées par des chiffres. La répartition des réponses montre que 36 pour cent des affirmations correspondent à la réponse « entièrement d'accord », 28 pour cent à la réponse 4, etc. La valeur moyenne de toutes les réponses est de 3,7 (indicateur orange, à savoir « Certaines choses peuvent être optimisées dans ce domaine »). Autres indications :

- En raison d'erreurs d'arrondi, la somme de tous les taux des différents bâtons peut varier de +/- 1 pour cent de 100 pour cent.
- Les items seuls ne sont pas évalués séparément.

Les résultats statistiques de tests concernant les différences importantes entre les groupes sont décrits sous forme de texte et les indicateurs statistiques correspondants sont mentionnés dans une note de bas de page.

Les **résultats qualitatifs** (réponses ouvertes des personnes interrogées et commentaires ajoutés par écrit) sont présentés sous la forme d'un texte rédigé et de citations. L'abréviation du groupe de personnes concerné est indiqué après chacune d'entre elles.

¹⁸ Plus d'informations sur le regroupement des thèmes à l'Annexe V.

2.2 Collecte des échantillons auprès des personnes interrogées

Responsables du projet à l'OECO (t1)

La direction du projet incombe au responsable de la Section germanophone de l'enseignement obligatoire de l'OECO. Jusqu'à mai 2017, il s'agissait de Johannes Kipfer, qui a joué un rôle de premier plan dans la conception de l'expérience pédagogique. Andréa Fuchs était, quant à elle, la collaboratrice responsable de l'expérience pédagogique à la Section francophone. Tous les deux ont été interviewés en avril 2017.

Directions d'école (t1 et t2)

Au moment t1, des entretiens téléphoniques ont été réalisés avec six directions d'école ordinaires. Une des personnes interviewées avait la responsabilité de deux établissements. Dans trois autres écoles, les personnes (parfois des enseignants) responsables de l'expérience pédagogique ont participé à l'entretien. Toutes les directions d'école ont répondu au questionnaire au moment t1.

Au moment t2, sept directions d'école ordinaires et trois enseignants responsables de l'expérience pédagogique ont été interviewés. Les trois enseignants en question participent à l'expérience depuis le début. Deux d'entre eux ont participé à l'entretien en lieu et place de la direction en raison d'un changement de personnel au sein de celle-ci. Quant au troisième, il était responsable de la coordination de l'expérience pédagogique dans son école depuis le début.

Enseignants spécialisés (t2)

Neuf enseignants spécialisés¹⁹ ont été invités à l'entretien de groupe. Quatre ont participé : deux francophones et deux germanophones. Les cinq autres enseignants spécialisés invités ont renoncé à participer, mais deux d'entre eux ont répondu brièvement par écrit aux questions.

Enseignants (t1 et t2)

Au total, 57 maîtres de classe, enseignants spécialisés et enseignants de discipline ont participé aux *entretiens de groupe* au moment t1. Parmi eux, 30 maîtres de classe et enseignants de discipline ainsi que sept enseignants spécialisés ont rempli au préalable un bref questionnaire en ligne.

154 enseignants (et tous les membres des directions d'école qui enseignent aussi) ont été invités à prendre part, via un lien, à l'*enquête en ligne* au moment t2. Le taux de participation étant relativement faible à l'issue des trois semaines prévues initialement, l'enquête est restée accessible une semaine supplémentaire. Au total, 65 enseignants ont répondu, soit un taux de participation de 42 pour cent. Ce résultat plutôt faible peut notamment s'expliquer par le fait que des enseignants qui n'ont pas travaillé directement au sein d'une équipe pédagogique (p. ex. enseignants de discipline) ont également été invités à participer à l'enquête et qu'ils ne se sont pas sentis concernés.

La majorité des participants à l'enquête sont des maîtres de classe au cycle 1 ou 2 et font partie d'une équipe pédagogique depuis le début de l'expérience pédagogique (2015-2016) (cf. Illustrations 3 et 4).

¹⁹ Dans l'une des écoles, l'enseignant spécialisé travaille sur un autre site et n'est pas directement impliqué dans l'expérience pédagogique. Nous avons donc renoncé à l'inviter à l'entretien.

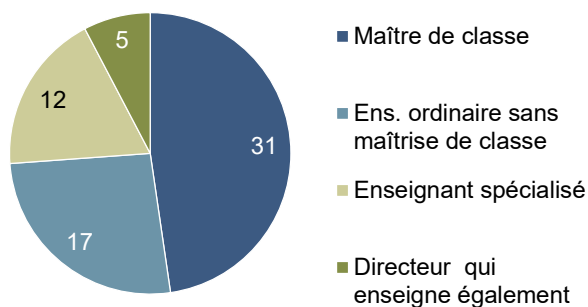


Illustration 3 : Fonction principale des enseignants interrogés en ligne, t2 (n=65)

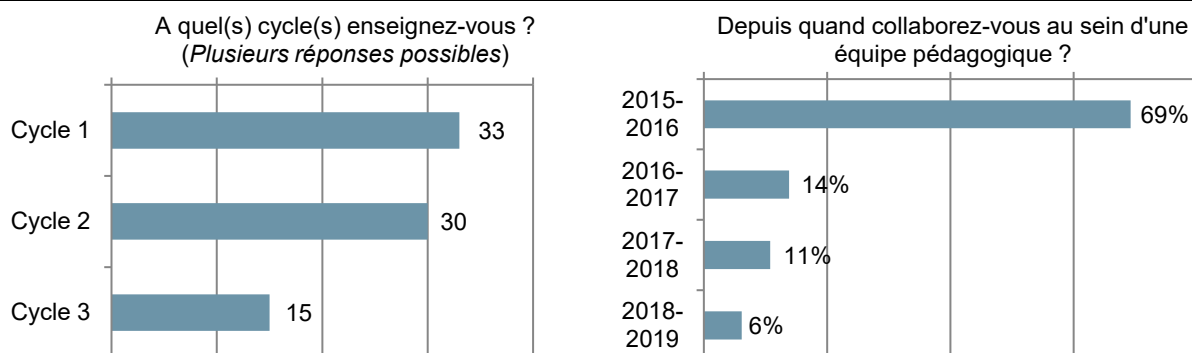



Illustration 4 : Cycle et début de la collaboration au sein de l'équipe pédagogique, t2 (n=65)

Enfin, les enseignants se sont vu demander s'ils avaient participé à l'élaboration (2014-2015) ou à la révision (2018) du concept de leur école en relation avec l'expérience pédagogique. 23 pour cent des personnes interrogées ont répondu « oui », 40 pour cent ont déclaré n'avoir joué qu'un rôle partiel et 37 pour cent ont répondu « non ».



La structure et la présentation de ce rapport doivent permettre au lecteur de retrouver les résultats plus ou moins détaillés de chaque thématique dans un chapitre dédié. Chaque chapitre commence par poser la problématique évaluée et sa réponse (en gras). Les résultats détaillés sont ensuite présentés par sous-thème, les mots-clés apparaissant en gras. Des citations données à titre d'exemple sont intégrées dans le texte dans des encadrés gris clair. D'autres conclusions indépendantes des problématiques, mais pertinentes pour la réalisation de projets de développement, sont présentées dans un chapitre à part.

2.3 Mise en œuvre organisationnelle et structurelle

2.3.1 La composition existante des équipes est déterminante pour la constitution d'équipes pédagogiques

Ce chapitre est consacré aux résultats concernant la problématique 1a : **Dans quelle mesure la composition des équipes (constitution, changement de personnes au sein de l'équipe, échange de fonctions ou de degrés d'occupation, nombre d'intervenants par élève, réduction du nombre d'enseignants) change-t-elle ?**

La constitution des équipes pédagogiques aux fins de l'expérience pédagogique s'appuie essentiellement sur des équipes déjà existantes et, par conséquent, peu de nouvelles équipes ont été formées. Si les directions d'école tiennent compte de la problématique concernant la réduction du nombre d'enseignants par classe dans le cadre de la mise en œuvre de l'expérience pédagogique, elles ne la placent pas au premier plan. Les principaux facteurs pris en compte pour la constitution des équipes sont les structures spécifiques en matière de personnel du degré scolaire concerné, la situation de l'école concernée et les changements de personnel. Ce dernier facteur en particulier, sur lequel il est difficile d'influer, constitue un véritable défi. Ainsi, lors de changements au sein d'une équipe, les écoles veillent davantage à optimiser la collaboration et l'enseignement qu'ils n'accordent d'importance à la taille de l'équipe concernée. Quant aux modifications dans les programmes d'enseignement, la plupart ne peuvent pas être imputées à l'expérience pédagogique elle-même. En revanche, on peut constater que l'expérience pédagogique a eu pour effet de légèrement réduire le nombre de personnes intervenant auprès des élèves au degré secondaire I, mais pas à l'école enfantine ni au degré primaire. Cette différence peut s'expliquer par le nombre déjà plus élevé d'intervenants au degré primaire qu'aux autres degrés. Par ailleurs, les écoles du degré secondaire I ont réorganisé de façon ciblée leur enseignement afin de réduire le nombre d'enseignants intervenant dans les classes.

Au cours des quatre années de l'expérience pédagogique, les écoles pilotes ont procédé à des restructurations consistant notamment à modifier la structure et la composition de leurs équipes. Lors de la **constitution des équipes**, une partie des écoles fait appel à des équipes pédagogiques déjà en place, les autres créent de nouvelles équipes spécialement pour l'expérience pédagogique. Dans certains cas, des critères objectifs, tels que le principe de l'ancienneté ou la création de programmes d'enseignement plus importants, sont pris en compte. Les **changements de personnel** (départs à la retraite, congés de maternité, réduction du degré d'occupation, engagement de personnel spécialisé supplémentaire pour la scolarisation spécialisée intégrée p. ex.) ainsi que l'évolution des effectifs d'élèves influent également sur la composition et la taille des équipes. Pour les enseignants, un changement de personnel peut être à la fois positif et négatif : les personnes venant d'être engagées apportent de nouveaux centres d'intérêt au sein de l'équipe, ce qui est considéré comme un enrichissement du point de vue de la diversité, mais le manque de stabilité dans la composition de l'équipe peut être ressenti comme un risque.

L'**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** donne un **aperçu des équipes pédagogiques**²⁰ au moment t2. Elle comprend les données suivantes : nombre d'équipes pédagogiques par école, nombre moyen d'intervenants par élève (y c. baisse/augmentation), nombre d'enseignants intervenant dans les classes pilotes²¹, nombre de classes pilotes et désignation des degrés ou du modèle²².

²⁰ Une équipe pédagogique est un groupe d'enseignants qui travaillent ensemble et assument la responsabilité commune de plusieurs classes. Il se peut que d'autres enseignants dispensent ponctuellement des leçons dans ces classes, mais ne fassent pas partie de l'équipe pédagogique (notamment certains enseignants de discipline, les psychomotriciens et les logopédistes). Les membres des équipes pédagogiques sont généralement des maîtres de classe et des enseignants de discipline, mais aussi parfois des personnes dispensant les cours de français ou d'allemand langue seconde, le soutien pédagogique ambulatoire ou le soutien aux surdoués.

²¹ Le nombre exact d'enseignants par équipe pédagogique ne peut pas être déterminé car les données fournies par les directions portent sur les enseignants des classes pilotes (p. ex. programme d'enseignement, disciplines enseignées) mais pas sur les

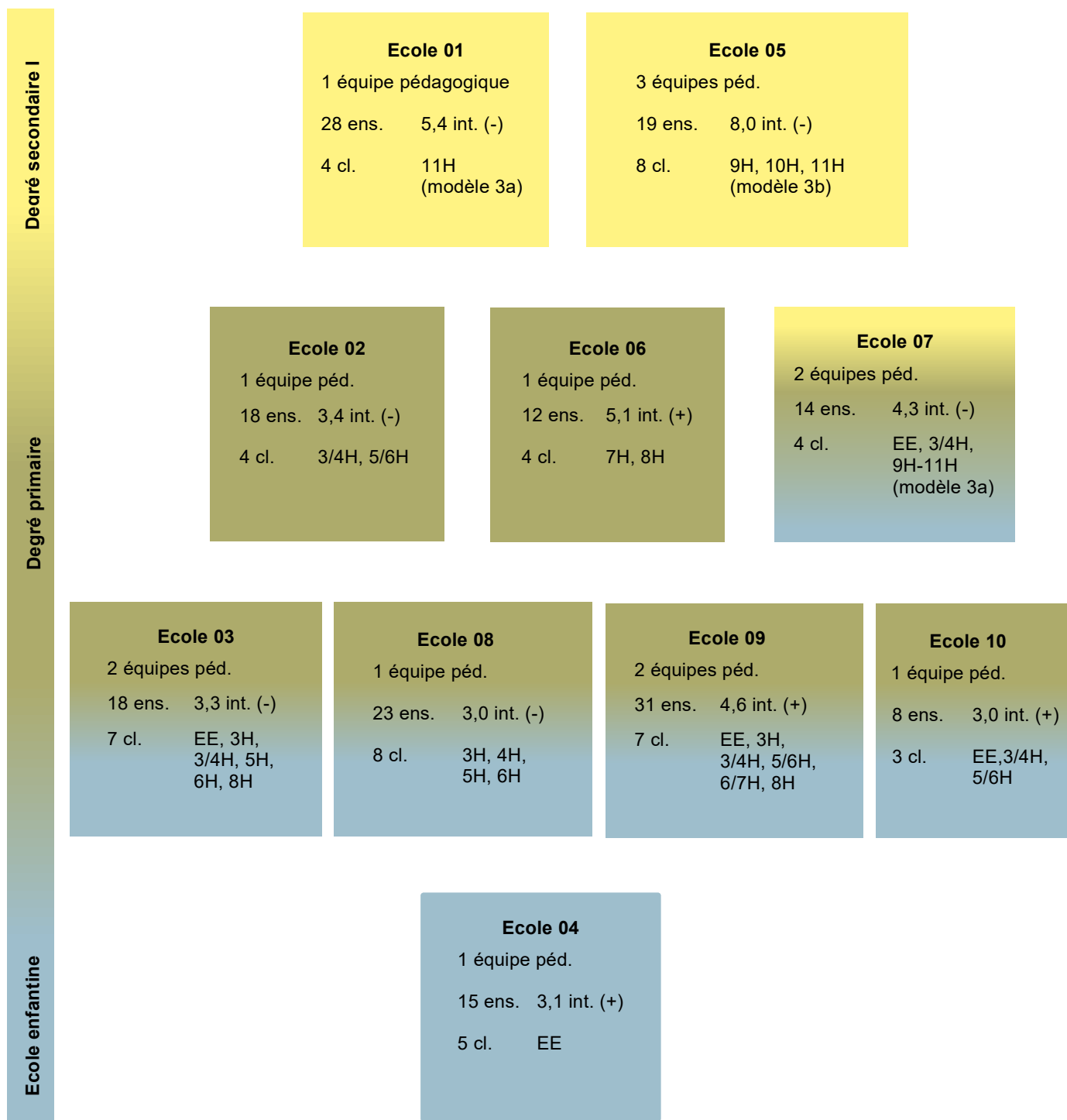


Illustration 5 : Vue d'ensemble des équipes pédagogiques dans les écoles pilotes au moment t2

Légende : int.=intervenants (nombre moyen d'enseignants par élève, - pour baisse et + pour augmentation) ; péd.=pédagogique-s ; EE=école enfantine ; ens.=personnes enseignant dans les classes pilotes ; cl.=classes participant à l'expérience pédagogique.

équipes pédagogiques. On connaît donc le nombre de personnes qui enseignent dans une classe, mais pas le nombre de personnes qui font partie d'une équipe pédagogique.

²² La taille des blocs correspond au nombre de classes et d'enseignants par école participant à l'expérience pédagogique.

Modèle 3a = enseignement coopératif dans une classe générale et une classe secondaire séparées, les élèves ayant la possibilité de fréquenter à un autre niveau les cours d'une des trois disciplines enseignées par niveau (allemand, français, mathématiques).

Modèle 3b = enseignement intégratif : enseignement dans des classes sans distinction de niveaux (classe générale/classe secondaire). Pour ce qui est des disciplines enseignées par niveau, les élèves suivent les cours selon leurs capacités dans des classes composées d'élèves de classes générales et de classes secondaires.

Au moment t2, **54 classes** encadrées par **15 équipes pédagogiques** participent à l'expérience. Elles accueillent au total 1055 élèves : 199 relèvent de l'école enfantine, 597 du degré primaire et 259 du degré secondaire I. Au fil des quatre années de l'expérience pédagogique, de nouvelles classes et un nouveau site ont rejoint les rangs des participants²³. Le nombre des équipes pédagogiques ainsi que la composition des équipes ont varié avec le temps. Dans la plupart des écoles, ils ont fluctué avec les changements de situations tels que des départs à la retraite ou le remaniement des concepts élaborés par les écoles. D'autres données descriptives figurent dans le Tableau 5 dans l'Annexe III.

Les modifications de programmes d'enseignement et des engagements ne peuvent généralement pas être imputées à l'expérience pédagogique mais il existe **deux exemples** dans lesquels c'est le cas. Dans le cas du premier exemple, une école a introduit un *modèle présentiel* pour les enseignants spécialisés durant la première moitié de l'expérience pédagogique : l'enseignant spécialisé ne se contente pas de dispenser les leçons OMPP prévues mais se tient à la disposition de l'école lors des après-midis libres pour répondre aux questions des enseignants et/ou prendre en charge des élèves. Ce modèle peut être considéré comme une singularité au sein de l'expérience pédagogique. Deux autres écoles ont introduit un modèle similaire lors de la deuxième phase de l'expérience pédagogique afin de régler la présence des enseignants spécialisés. Il reste à savoir dans quelle mesure le modèle présentiel a eu un rôle d'exemple²⁴. Dans les écoles dans lesquelles les enseignants spécialisés sont le plus souvent appelés à intervenir dans les classes, les personnes interrogées font état d'une meilleure dynamique au sein de l'équipe et d'une meilleure qualité de l'enseignement, ce qui est toujours un avantage pour les élèves également. Dans le cas du deuxième exemple, un enseignant spécialisé répartit son programme d'enseignement, c'est-à-dire ses *leçons OMPP de façon irrégulière sur l'année*. D'après les écoles, en début d'année scolaire à l'école enfantine, le besoin de soutien est important, tant de la part des élèves que de la part des enseignants. C'est pourquoi une majorité des leçons OMPP sont planifiées entre la rentrée et les vacances d'automne. Ainsi, l'enseignant spécialisé fait passer son programme d'enseignement d'environ 70 pour cent au début de l'année scolaire à environ 20 pour cent par la suite. La direction d'école ne tient cependant pas à devoir exiger des enseignants spécialisés qu'ils répartissent leurs leçons ainsi. Le tandem d'enseignants qui teste volontairement la répartition irrégulière des leçons en est très satisfait. Par ailleurs, il indique que l'équipe fonctionne très bien sur le plan humain.

La composition des équipes, les changements de personnel ou les modifications des programmes d'enseignement visent notamment à réduire le nombre d'enseignants par élève. En fonction du degré scolaire, les écoles connaissaient des situations initiales très différentes. Ainsi, dans une école du degré secondaire I, davantage d'enseignants interviennent dans les classes simplement en raison du système d'enseignants de disciplines. L'illustration 6 montre l'évolution du nombre d'intervenants par élève entre les moments t0, t1 et t2. Afin de permettre une meilleure comparaison, les chiffres sont présentés par degré scolaire et non par école²⁵. Les données par école se trouvent dans le Tableau 5 à l'Annexe III.

²³ Les nouvelles classes, prises en charge par les équipes pédagogiques existantes, ont été prises en compte dans l'évaluation. Par contre, le nouveau site n'a pas été pris en compte car il aurait faussé les données statistiques (comme le nombre moyen d'intervenants par élève).

²⁴ Le rapport intermédiaire décrit le modèle présentiel. Par ailleurs, les écoles pilotes se sont présentées les unes aux autres à l'occasion des séances de projet semestrielles. Il est donc bien possible que des écoles aient repris et adapté les idées des unes et des autres.

²⁵ Remarque : les trois diagrammes n'ont pas la même échelle verticale en raison des écarts d'effectifs.

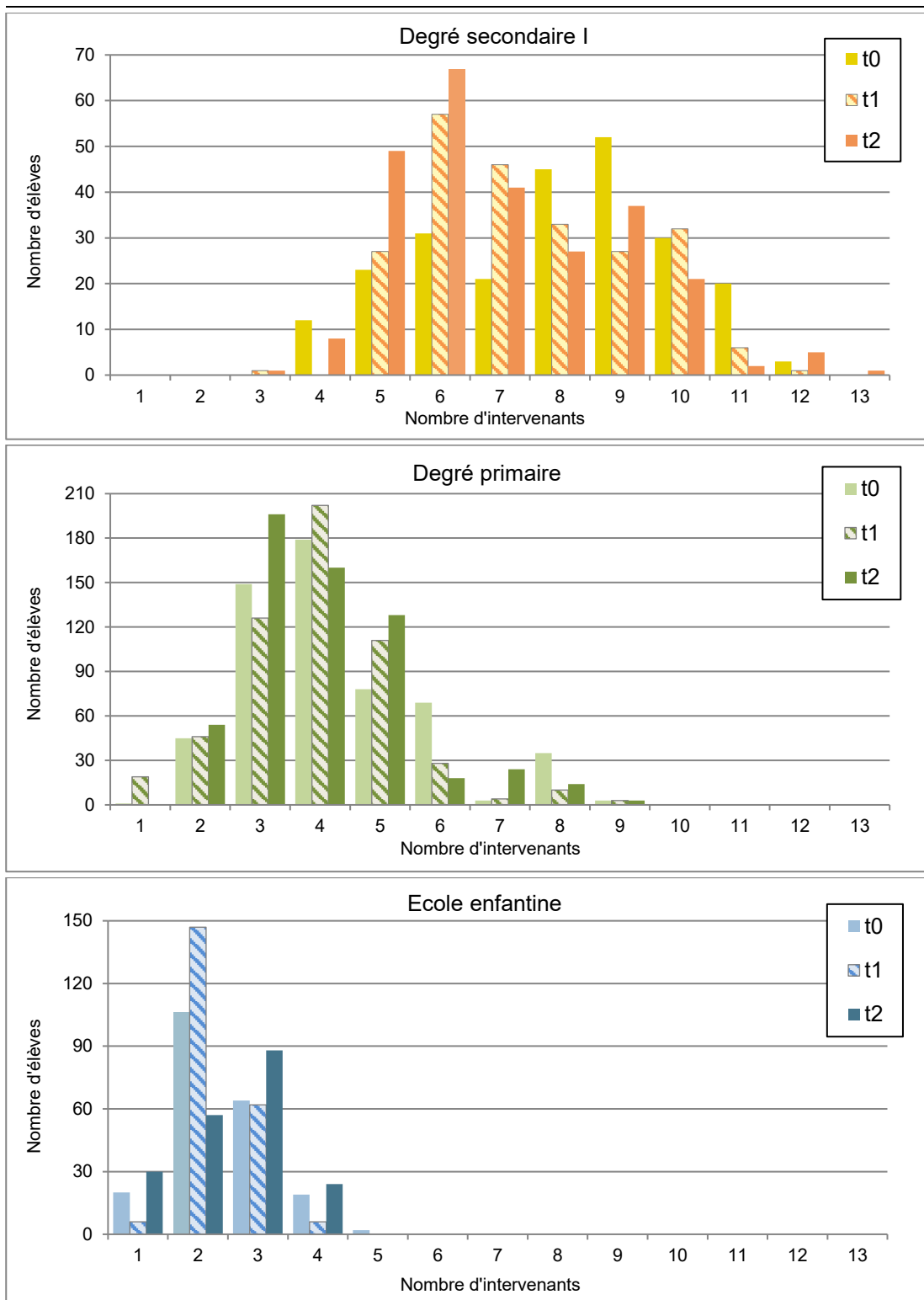


Illustration 6 : Nombre de personnes intervenant auprès des élèves par degré scolaire et selon le moment de l'expérience

Exemple de lecture 1 : au moment t2, les élèves du degré secondaire I ont au minimum 3 et au maximum 13 intervenants différents (bâtons orange). La plupart des élèves sont encadrés par 6 intervenants différents.

Exemple de lecture 2 : au moment t2, les élèves d'école enfantine sont plus nombreux à avoir 3 intervenants différents (bâtons bleu foncé) qu'aux moments t1 et t0.

Aux degrés primaire et secondaire I, il apparaît au moment t2 (bâtons foncés) que la plupart des élèves sont généralement encadrés par moins d'enseignants qu'au moment t0 (bâtons clairs), ce qui n'est pas le cas à l'école enfantine. Concernant le nombre d'enseignants par élève, les **écarts entre les écoles** se réduisent au degré primaire et à l'école enfantine, mais pas au degré secondaire I.

Sans surprise, le **nombre moyen d'intervenants** par élève est le plus élevé au degré secondaire I, devant le degré primaire et l'école enfantine. Ce classement n'a pas changé tout au long des quatre années de l'expérience pédagogique. Depuis le début de l'expérience pédagogique, le nombre moyen d'intervenants par élève n'a pu être réduit qu'au degré secondaire I. Au degré primaire, il est resté stable et à l'école enfantine, il a légèrement augmenté (cf. Tableau 2).

Tableau 2 : Evolution du nombre moyen d'intervenants par degré scolaire

	Ecole enfantine		Degré primaire		Degré sec. I	
	t0	t2	t0	t2	t0	t2
Nombre moyen d'intervenants	2,3	2,4	4,1	4,1	7,0	6,5

L'organisation du personnel, et notamment la composition des équipes, est un défi important pour les directions d'école. En particulier la **réduction du nombre d'enseignants par classe**, exigée initialement par la motion à l'origine de l'expérience pédagogique, est parfois difficile à atteindre. Certaines directions d'école poursuivent cet objectif activement ou du moins le visent. Pour ce faire, elles ont par exemple abordé la question de la composition des équipes avec les enseignants dès le début de l'expérience pédagogique. Les deux écoles du degré secondaire I réussissent à réduire le nombre d'enseignants par classe en parvenant à diminuer le nombre d'enseignants qui n'enseignent qu'une discipline. Une école primaire arrive également à réduire le nombre d'enseignants de cette manière et en passant au système des tandems, déjà mis en œuvre avant l'expérience pédagogique. D'autres efforts sont réalisés dans l'enseignement spécialisé : un enseignant spécialisé est responsable de l'école enfantine ou du degré primaire, et le FLS est enseigné par moins d'intervenants différents. Si toutes les écoles n'atteignent pas avec succès l'objectif visant à réduire le nombre d'enseignants, ce nombre est resté relativement stable au sein des équipes pédagogiques. Dans les disciplines Sport ou Activités créatives manuelles et activités créatives textiles, plusieurs enseignants de discipline interviennent toujours dans les classes ordinaires (plus d'informations sur les fonctions et les rôles au chapitre 2.3.3).

« Il nous a fallu faire preuve de patience avant que le nouveau système (tandem d'enseignants) soit possible parce des personnes sont parties à la retraite ou d'autres changements ont eu lieu. Je ne voulais pas avoir à imposer cela à quelqu'un ni à licencier quelqu'un. » (DE02§9)

Dans l'ensemble, les **directions d'école jouent un rôle important** dans la constitution des équipes, notamment en ce qui concerne les conditions d'engagement. Elles sont invitées à mettre sur pied des équipes qui, d'une part, répondent aux critères requis (un nombre aussi réduit que possible d'enseignants par classe, des enseignants qualifiés, l'intervention de personnes engagées pour une durée indéterminée, etc.) et couvrent le champ de toutes les disciplines et mesures pédagogiques particulières, et qui, d'autre part, répondent à d'autres critères comme la coopération, les compétences disciplinaires ou une planification des horaires efficace.

2.3.2 Les écoles ne peuvent exploiter la marge de manœuvre mise à leur disposition que de façon limitée

Ce chapitre est consacré à la problématique 1b : **Quelles conséquences la liberté dont disposent les écoles dans l'emploi des ressources a-t-elle pour les directions d'école en matière d'organisation scolaire ?**

Dans la deuxième phase de l'expérience aussi, la marge de manœuvre et la liberté d'action dont disposent les directions d'école sont limitées. D'une part, les facteurs liés aux ressources humaines tels que les conditions d'engagement ainsi que les fonctions et programmes d'enseignement existants, limitent l'organisation scolaire. De plus, les directions d'école doivent compter sur la compréhension et la flexibilité des enseignants pour pouvoir mettre en

œuvre des idées. D'autre part, les personnes responsables de l'expérience pédagogique au sein des écoles ne détiennent pas toutes les compétences décisionnelles requises pour une utilisation flexible des ressources. Cela signifie que la plus grande marge de manœuvre mise à la disposition des écoles est soumise à des limitations internes, ne serait-ce que purement formelles. Les établissements dont la direction a pris les choses en mains, notamment au début de l'expérience, et a permis aux membres du corps enseignant de participer (de plus en plus) à l'organisation scolaire ont généralement connu des changements plus importants. Ces changements ont parfois entraîné du travail supplémentaire pour les directions d'école (et les enseignants responsables), mais certains directeurs observent une simplification de l'organisation et doivent moins s'occuper de la coordination grâce au bon fonctionnement des équipes pédagogiques. Le travail supplémentaire lié à la coordination revient cependant le plus souvent aux équipes d'enseignants.

La **liberté d'action** des directions a été **limitée** durant les quatre années de l'expérience pédagogique en raison de conditions extrinsèques comme les fondements juridiques, les ressources disponibles ou la pénurie d'enseignants spécialisés qualifiés. Les directions d'école interrogées ont clairement exprimé, au moment t1, que ce sont les recrutements qui offrent le meilleur terrain pour revoir de manière ciblée la composition des équipes. Les objectifs formulés par les écoles visaient moins à réduire le nombre d'enseignants qu'à améliorer la collaboration au sein du corps enseignant. Dans le cadre de l'expérience, la direction d'école a donc non seulement pour tâche d'aider les enseignants à former leurs équipes et à mettre en œuvre le concept élaboré par l'école, mais aussi de promouvoir la création de structures adaptées. Dans les faits, les directions d'école sont pour la plupart restées en retrait et ont soutenu leurs enseignants de manière secondaire.

Lors de la mise en œuvre de projets de développement de l'école en général, et de l'expérience pédagogique en particulier, les directions d'école jouent un rôle important²⁶. Les changements de personnel à ces postes constituent donc de véritables défis pour l'école. Dans deux établissements, un **changement** de la personne **responsable** de l'expérience pédagogique a eu lieu relativement tôt. Dans deux autres établissements, les changements ont eu lieu lors de la dernière année de l'expérience pédagogique. Les six autres directeurs d'école étaient déjà à leur poste avant le lancement de l'expérience pédagogique. Ce type de changements a presque toujours des répercussions sur le pilotage d'un projet et doit être anticipé lors de la conception afin d'assurer la continuité d'un projet comme l'expérience pédagogique. Une des écoles participantes y est très bien parvenue : durant une absence provisoire au sein de la direction d'école, elle a organisé un remplacement. Si cette absence a eu pour conséquence qu'à la fin de l'expérience l'école n'a pas pu mettre en œuvre toutes les mesures qu'elle avait définies, le remplacement a permis de maintenir le cap. Un autre établissement a complètement changé de direction à la moitié de l'expérience pédagogique et a confié la responsabilité du projet à un autre enseignant.

« Lorsque le nouveau directeur d'école est arrivé, la question s'est posée de savoir quelle direction suivre et quels bénéfices nous en tirerions. Nous avons remarqué que pendant relativement longtemps, peu de mesures avaient été prises en matière de développement de l'école. Nous nous contentions de ce qui était en place et de nous occuper de la gestion des affaires courantes. »
(DE01§8)

Dans les écoles dans lesquelles la responsabilité de l'expérience pédagogique revenait à des enseignants, les directions se tenaient plutôt en retrait et soutenaient les enseignants responsables dans leurs processus. Un **changement au niveau de la direction** peut être l'occasion d'apporter de nouvelles idées dans des projets (de développement), mais peut aussi empêcher les enseignants de maintenir les mesures déjà en place. En effet, selon eux, il est alors plus difficile de poursuivre dans la voie déjà engagée. Dans certaines écoles, il arrive que le soutien apporté par la direction de l'école au dé-

²⁶ Les directeurs d'école ont été interrogés sur les conséquences structurelles et organisationnelles de l'expérience pédagogique sur leur activité de direction. Il convient de préciser que dans l'une des écoles, c'est un enseignant qui est responsable de l'expérience depuis le début, mais il a été remplacé par une autre personne à la moitié de l'expérience. Dans deux établissements, ce sont des enseignants qui ont participé à l'entretien en raison d'un changement au niveau de la direction d'école. Il n'a donc pas été possible pour trois personnes de donner leur avis sur les changements touchant la direction, comme l'affectation des programmes ou la planification de l'enseignement. Pour simplifier les choses, les termes de « direction » ou de « directeur » ont été utilisés dans le présent rapport pour les dix personnes interrogées.

but (p. ex. lors des travaux préliminaires de conception ou de la clarification des rôles) diminue et que celle-ci ne soit plus présente qu'au second plan.

« Nous avons expliqué aux enseignants quels étaient l'objectif, le contexte et nos réflexions sur le projet. Nous leur avons également présenté les opportunités que nous voyons dans l'expérience pédagogique. » (DE07§16)

La participation à une expérience pédagogique exige que les personnes responsables **communiquent de façon consciente et consciencieuse** avec les participants et les parties concernées. Il était donc important que les écoles informent les parents et les élèves de leur participation à l'expérience et qu'elles incluent notamment les élèves dans la mise en œuvre active du projet et recensent leurs im-

pressions. Les différentes directions d'école n'ont pas précisé dans quel cadre ni dans quelle mesure ces retours leur sont parvenus.

Les compétences et tâches sont réglées de façons très différentes d'une école à l'autre, ce qui s'explique aussi par les changements qui ont eu lieu au niveau des directions. Les directions d'école organisées sous forme de codirection ou celles qui sont responsables de dispenser l'enseignement spécialisé ont un **pouvoir de décision limité**. Mais ce pouvoir de décision est encore plus limité pour les enseignants qui sont responsables (temporairement) de l'expérience pédagogique. On constate que les personnes dotées du pouvoir de décision doivent aussi absolument faire partie de l'équipe de projet. Une direction d'école fait état d'un processus qui, de son point de vue, a été couronné de succès : dans son cas, la prise en charge supplémentaire de la responsabilité de l'enseignement spécialisé est tombée au même moment que le début de l'expérience pédagogique, ce qui s'est révélé idéal, selon elle, pour mettre en marche le projet et élaborer un concept. Cette direction d'école a organisé une séance de brainstorming avec son collègue d'enseignants, ce qui lui a permis de comprendre leurs besoins. Les mesures pédagogiques particulières déjà en place ont également été analysées. Toutes les parties concernées ont pris le temps d'examiner ensemble la situation. La direction d'école ne perçoit pas ce travail comme une charge supplémentaire mais comme un enrichissement.

L'importance d'avoir une **ligne de conduite claire** de la part d'une personne responsable du projet a été soulignée lors de six entretiens. Ce point représente un défi pour les directions d'école, qui veulent à la fois suivre une ligne bien définie et tenir compte des différentes approches de l'enseignement. Les directions d'école indiquent que les enseignants de leur établissement ne sont pas assez autonomes pour clairement prendre les rênes de l'expérience au début, tâche qui leur incombe alors. Malgré certaines difficultés au sein du collège d'enseignants en raison de cette prise en charge claire, les enseignants ont fait état à la direction d'école d'un gain d'expérience et de connaissances et ont indiqué être désormais sur la bonne voie. Les changements intervenus dans le cadre de l'expérience pédagogique ont toutefois coûté beaucoup d'énergie, surtout aux directions d'école selon leurs dires. Deux autres directeurs d'autres établissements ont **davantage pris le contrôle**, mais pas forcément la direction du projet. Cette prise de contrôle se traduit par la tenue plus fréquente de séances, par un plus grand nombre de visites durant les cours ou par l'examen du matériel d'enseignement, qui a été remanié dans le cadre de l'expérience pédagogique. Cette révision du matériel d'enseignement entraîne une charge de travail supplémentaire importante pour l'enseignant responsable. Avec le soutien de la direction d'école, celui-ci supervise tout ce qui est « produit » par son collègue d'enseignants et demande parfois le remaniement des modules.

« Il a fallu être convaincant pour que tout le monde accepte que, désormais, nous suivions une voie qui nous mènera à un but que nous ne connaissons pas encore précisément mais dont nous savons qu'il apportera des choses positives. » (DE07§14)

Les directions ont par ailleurs dû savoir **convaincre** leur personnel. La moitié des directeurs déclare avoir dû dans un premier temps convaincre certains de leurs collègues que l'expérience pédagogique était une bonne idée. Selon eux, l'angoisse et des incertitudes peuvent découler d'une nouvelle situation. Ils considèrent par ailleurs que des difficultés peuvent apparaître lorsque des enseignants doivent mettre en œuvre un concept ou un projet particulier sans avoir été inclus

dans son élaboration. Ainsi, dans une école, les personnes à l'origine du concept ne sont pas parvenues à convaincre le reste du collège d'enseignants de participer à l'expérience pédagogique et y ont renoncé. D'après elles, tous les enseignants n'ont pas une attitude positive envers l'inconnu ou la nouveauté. Un enseignant responsable de l'expérience pédagogique est d'avis que la volonté de participer est essentielle pour susciter la motivation. Au début du projet, son collègue s'est clairement exprimé en faveur de l'expérience pédagogique. Dans son établissement, les difficultés rencontrées sont plutôt

liées à la clarification des tâches et des responsabilités, ce qui a été finalement fait avec l'aide de la PHBern. Une autre direction d'école a également connu des difficultés : si elle n'a pas eu à convaincre son collègue d'enseignants à participer à l'expérience pédagogique, elle a dû servir de médiatrice entre les enseignants. Certains d'entre eux ayant déjà beaucoup d'expérience de l'enseignement et un caractère fort, il est difficile pour la direction d'école d'imposer ses décisions.

Certaines directions constatent une **charge de travail supplémentaire** parfois considérable pour l'organisation et/ou la coordination dans le cadre de l'expérience pédagogique. Quatre personnes interrogées font état d'une augmentation du nombre de séances et de discussions avec les enseignants spécialisés, au sein des équipes pédagogiques ou encore avec les autorités externes, telles que l'inspection scolaire. Ces personnes ne perçoivent cependant pas ce travail supplémentaire comme un aspect négatif. Une autre direction d'école a indiqué que la nouvelle collaboration en tandems a eu pour effet de simplifier la planification des leçons en matière de répartition du personnel enseignant.

2.3.3 La répartition flexible des leçons favorise de nouvelles formes de collaboration

Ce chapitre est consacré aux résultats liés à la problématique 1c : **Dans quelle mesure la flexibilité en matière d'affectation des leçons OMPP est-elle mise à profit et comment celle-ci est-elle perçue par les directions et les enseignants ?**

La répartition flexible des leçons OMPP est davantage utilisée vers la fin de l'expérience pédagogique et les écoles pilotes mettent en œuvre ou continuent de mettre en œuvre cinq mesures différentes : les enseignants assument ensemble la responsabilité d'une classe, conservent leurs fonctions existantes, enseignent davantage en tandem ou réalisent des projets réunissant plusieurs classes et plusieurs degrés. Par ailleurs, certaines leçons sont utilisées pour changer les rôles habituels, par exemple en laissant intervenir un enseignant spécialisé dans une classe ordinaire. La présence plus fréquente d'un enseignant spécialisé profite à la fois aux élèves, que ceux-ci aient besoin d'un soutien particulier ou non, et aux enseignants. Lors de la répartition flexible des ressources, les écoles pilotes s'appuient sur des situations pratiques ou sur les conditions spécifiques aux enseignants. Certaines écoles s'engagent sur des voies tout à fait nouvelles mais, pour cela, les enseignants doivent être disposés à modifier leur fonction ou leur rôle. Les enseignants acceptent une certaine charge de travail supplémentaire car la collaboration s'améliore aussi grâce à la réorganisation des ressources.

Les écoles participant à l'expérience ont bénéficié d'une plus grande liberté dans l'emploi du pool de leçons OMPP tout en garantissant la prise en charge nécessaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans le cadre d'une réunion d'information sur l'expérience pédagogique, l'INS a mis en évidence les exemples d'utilisation suivantes²⁷ :

- I. Les leçons normalement dévolues aux mesures pédagogiques particulières peuvent être également employées pour a) l'enseignement ordinaire et b) le conseil aux enseignants ordinaires.
- II. La gestion des leçons à l'échelle de plusieurs classes permet d'économiser des leçons dévolues à l'enseignement ordinaire et de les utiliser a) pour l'enseignement en tandem et b) pour les mesures pédagogiques particulières.
- III. Les enseignants jugés aptes par la direction d'école peuvent dispenser certaines leçons même s'ils ne disposent pas de la formation spécifique (par ex. musique, arts visuels, enseignement spécialisé).

Les prescriptions sur la répartition des ressources contenues dans l'ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) et dans l'ordonnance de Direction régissant les

²⁷ La notion de liberté dans l'emploi des ressources est précisée sur le site Internet de l'INS : www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogk/einaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi/informationen_fuerinteressierteschulen.html [08.08.2019].

mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire (ODMPP) sont plutôt vagues. Une grande autonomie est laissée aux directions d'école dans ce domaine. L'analyse des résultats des entretiens avec les directions d'école et avec les membres du corps enseignant au moment t1 a montré que les écoles n'utilisaient pas de la même manière les possibilités qui s'offraient à elles. Afin de pouvoir comparer les écoles, **cinq mesures**²⁸ ont été élaborées aux fins de la **mise en œuvre concrète de l'expérience**. Au moment t2, on a vérifié si les cinq mesures étaient toujours mises en œuvre sous leur forme d'origine ou une forme similaire et dans quelle mesure les écoles réorganisaient la répartition des leçons OMPP (cf. Tableau 3). Il est toutefois possible que plusieurs mesures aient été mises en œuvre parallèlement au sein d'une équipe (p. ex. un enseignant élargit son rôle pendant qu'un enseignant spécialisé continue à dispenser un enseignement séparé²⁹).

Tableau 3 : Cinq mesures de mise en œuvre de l'expérience pédagogique au moment t230

	Ecole 01	Ecole 02	Ecole 03	Ecole 04	Ecole 05	Ecole 06	Ecole 07	Ecole 08	Ecole 09	Ecole 10	Total
Enseignement en tandem	●	●	●	●		●	●	●	●	●	9
Elargissement des rôles ³¹		●	●	●	(●)		●	●	●		7
Séparation (stricte) des fonctions ³²	●		●		●	●	●	●		●	7
Enseignement commun à plusieurs classes/degrés ³³	●	●		●	●	●	●	●	●	●	9
Responsabilité commune	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10

- **Enseignement en tandem** : enseignement dispensé en commun par des enseignants assumant des fonctions et des rôles différents (maître de classe, enseignant de discipline, enseignant spécialisé).
- **Elargissement des rôles** : les enseignants assument d'autres rôles (p. ex. mesures particulières dispensées par les enseignants ordinaires sous la supervision des enseignants spécialisés, enseignement d'autres disciplines, enseignement ordinaire dispensé par des enseignants spécialisés).
- **Séparation (stricte) des fonctions** : les enseignants n'assument officiellement aucune autre fonction que la fonction d'enseignement qui leur est attribuée.
- **Enseignement commun et/ou préparation commune à plusieurs classes / degrés** : l'enseignement est dispensé à plusieurs classes d'un ou plusieurs degrés, les enseignants préparent les leçons de manière concertée ou utilisent le même matériel didactique.
- **Responsabilité commune** : différents enseignants (maîtres de classe, enseignants de discipline, enseignants spécialisés) assument la responsabilité commune des élèves.

²⁸ Dans certaines écoles, ces mesures étaient déjà en partie mises en œuvre avant le début de l'expérience pédagogique.

²⁹ Les déclarations des directions d'école montrent que la plupart des écoles pilotes continuent de mettre en œuvre les mesures et projets définis même après l'expérience pédagogique.

³⁰ L'attribution des points repose sur les affirmations et sur les commentaires écrits des personnes interrogées et comporte une certaine marge d'appréciation.

³¹ On entend par *rôle* l'action (dans une équipe) ou la définition de l'action attribuée ou exercée (p. ex. conduite de la leçon dans le cadre de l'enseignement en tandem, prise en charge et accompagnement d'élèves ou d'enseignants, etc.).

³² On entend par *fonction* un champ d'activité et de responsabilité défini (p. ex. responsabilité du FLS/DaZ, du SPA ou du soutien aux surdoués pour une classe ou une discipline spécifique).

³³ Les classes à degrés multiples sont des classes à part entière et ne font pas en soi l'objet d'un enseignement commun à plusieurs classes ou degrés. Ce serait le cas si deux classes à degrés multiples recevaient un enseignement commun ou réalisaient un projet commun.

Le rapport intermédiaire décrit de façon détaillée la mise en œuvre et les modalités concrètes de ces cinq mesures³⁴. Nous répondons ci-dessous à la question de savoir si les écoles participantes mettent encore en œuvre ces mesures au moment t2, et si oui dans quelle mesure.

L'enseignement en tandem reste l'une des mesures privilégiées pour relever le défi que représente l'hétérogénéité des classes. La réorganisation croissante des leçons en faveur de l'enseignement en tandem s'explique notamment par le fait que l'INS soutient activement cette forme d'enseignement. L'ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) a été révisée en août 2018 et prévoit désormais que des leçons peuvent être utilisées pour le co-enseignement³⁵. Dans la plupart des écoles, il existe un **enseignement en tandem composé d'un enseignant ordinaire et d'un enseignant spécialisé**, ce qui est d'ailleurs prévu dans l'OMPP. Dans ce cadre, l'enseignant spécialisé ne travaille par exemple que sur certains thèmes ou soutient le maître de classe (ou l'enseignant de discipline) dans l'enseignement ordinaire. Dans une école, l'enseignant spécialisé intervient de plus en plus dans les classes pour s'occuper des élèves présentant des troubles du comportement. Elle a donc renoncé à avoir recours de nouveau au dispositif séparé « classe de soutien », un dispositif encore en place au moment t1³⁶.

Dans une école, les **leçons OMPP** ont également été **redistribuées** pour que la discipline Rythmique soit désormais enseignée en tandem au sein de l'enseignement ordinaire. La direction a en outre réattribué, par classe, une leçon de français langue seconde (FLS) ainsi que deux autres leçons OMPP du pool global en faveur de l'enseignement en tandem. Chacune des cinq classes participant à l'expérience pédagogique reçoit au total trois leçons supplémentaires pour l'enseignement en tandem. Les enseignants peuvent avoir recours à ces leçons comme bon leur semble. Dans un cas, ils ont utilisé les ressources à leur disposition de manière particulière : toutes les leçons enseignées en tandem sont utilisées avant les vacances d'automne. Cette répartition

« J'avais envie qu'une de ces leçons OMPP devienne une leçon de co-enseignement. L'inspecteur était très sympa (...) et il a octroyé pour chaque classe deux leçons de co-enseignement en plus. » (DE04§21)

signifie que l'enseignant spécialisé a un degré d'occupation supérieur en début d'année scolaire et qu'il le réduit au cours de l'année³⁷. Selon la direction d'école, le travail en tandem fonctionne très bien car le maître de classe et l'enseignant spécialisé se connaissent déjà très bien. Cela étant, elle ne peut exiger de tous ses enseignants de faire preuve d'une telle flexibilité et d'une telle ouverture d'esprit.

Dans l'une des écoles, l'**enseignement en tandem** se fait avec deux enseignants ordinaires qui dispensent ensemble les disciplines Musique et Mathématiques et procèdent ensemble à l'évaluation des élèves.

Dans l'une des écoles, l'**enseignement en tandem** se fait avec deux enseignants ordinaires qui dispensent ensemble les disciplines Musique et Mathématiques et procèdent ensemble à l'évaluation des élèves.

Les **changements et élargissements des rôles** mentionnés au moment t1 sont traités de la même façon durant la deuxième phase de l'expérience. Dans certains cas, des **enseignants ordinaires** dispensent le soutien pédagogique ambulatoire (SPA) tout en étant supervisés et soutenus par du personnel qualifié. Ce fonctionnement est justifié par la pénurie d'enseignants spécialisés ou par la réduction ciblée du nombre d'enseignants par classe. Cette pratique n'est cependant pas considérée comme idéale car elle peut entraîner le surmenage des enseignants ordinaires. Les directions d'école et les enseignants se montrent moins sceptiques quand il s'agit d'enseignants ordinaires qui dispensent les leçons d'allemand ou du français langue seconde ou encore le soutien aux surdoués.

³⁴ Le rapport intermédiaire est disponible en ligne sous : https://www.erp.be.ch/erp/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialog_kleinaberfein/paedagogischer_dialogschulversuch.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/21_Paedagogischer%20Dialog/pd_vor_ort_schulversuch_teams_evaluation_t1_f.pdf [24.12.2019].

³⁵ Dans le présent rapport, les notions de *co-enseignement* et d'*enseignement en tandem* sont utilisées comme des synonymes.

³⁶ Les élèves présentant des troubles du comportement étaient réunis sur la durée dans la « classe de soutien », dans laquelle l'enseignement leur était dispensé séparément. L'école en question a actuellement trois « groupes de soutien », qui proposent également un enseignement séparé mais visent à ce que les élèves y passent moins de temps.

³⁷ Ce type de modèle présentiel est présenté p. 18.

A l'inverse, les **enseignants spécialisés** revêtent souvent de **nouveaux rôles** dans le cadre de l'enseignement. Dans une école, l'enseignant spécialisé a même repris la co-maîtrise de classe et dispense régulièrement l'enseignement, parfois aussi en tandem³⁸. Selon la direction d'école, disposer ainsi du savoir spécialisé est un grand avantage, l'inconvénient étant que les leçons OMPP peuvent être affectées moins facilement à plusieurs classes, puisque l'enseignante spécialisée est rattachée à une seule classe. Ce modèle compte parmi les essais les plus exceptionnels de l'expérience pédagogique et la direction d'école le qualifie de point fort de l'expérience.

Dans trois écoles pilotes, la présence d'un enseignant spécialisé est régie par des **horaires blocs** durant lesquels l'enseignant spécialisé se tient à la disposition des enseignants ordinaires. Il a donc de plus en plus une vue d'ensemble de la classe. Cette réglementation de la présence n'était appliquée que dans deux écoles au moment t1. L'organisation de la collaboration et la nouvelle répartition des rôles sont décrites au chapitre 2.4.1.

« Elles ont des blocs où elles sont disponibles de toutes façons. Ce qui a changé aussi, c'est que maintenant, il y a des moments dans la journée qui sont utilisés pour travailler spécifiquement avec des classes, justement pour pouvoir voir tous les élèves. » (DE03§10)

Alors que certaines écoles élargissent les rôles, d'autres continuent de veiller à une **séparation** (stricte) **des fonctions**. Ce choix s'explique dans un cas par le fait que l'enseignant spécialisé concerné travaille sur un site différent et tient une fois par semaine des entretiens de coaching avec les enseignants sur place. Dans un autre cas, l'enseignant spécialisé ne veut expressément pas participer à l'expérience pédagogique et travaille de façon séparée avec les élèves, ce qui complique l'organisation de l'expérience car certains essais ne sont pas possibles. Dans une autre école encore, la séparation des fonctions aux cycles 2 et 3 est particulièrement pertinente parce que le personnel spécialisé est suffisant et les essais en matière de rôles semblent moins nécessaires. Durant la deuxième moitié de l'expérience, les écoles assouplissent cependant cette séparation et intègrent davantage les enseignants spécialisés dans l'enseignement ordinaire.

Déjà durant la phase t1, certaines ressources ont été consacrées à des essais dans l'enseignement réunissant plusieurs classes et plusieurs degrés, parfois même plusieurs cycles. Dans le cadre de ce type d'enseignement, la marge de manœuvre accordée par l'expérience pédagogique peut relative-

« Le projet *Fairplay* est consacré aux valeurs scolaires. Chaque classe travaille sur des thèmes de façon visible [pour les autres classes]. Nous nous retrouvons tous les trois mois pour faire le point sur le projet, sur ce que nous avons atteint et sur les étapes à venir. » (DE02§14)

ment bien être utilisée, sous la forme de projets limités dans le temps, d'un enseignement organisé différemment ou de dispositifs transversaux pour les cours d'appui. Par exemple, deux écoles réalisent des projets avec **plusieurs classes ou degrés**. Un autre projet de quatre mois dans la discipline NMG (*Natur, Mensch, Gesellschaft*) a connu un tel succès que le cycle 1 devrait y être inclus l'année scolaire prochaine. Cette école étudie

l'idée d'organiser, par exemple le mardi après-midi, deux heures de NMG réunissant toutes les classes, abolissant ainsi la structure par classe.

Au niveau secondaire I, l'enseignement a été structuré de façon **modulaire** et des **ateliers d'apprentissage** ont été mis en place. Dans le cadre de ces structures, l'enseignement et l'apprentissage ont lieu toutes classes confondues³⁹. Une école a lancé les ateliers d'apprentissage afin de flexibiliser l'enseignement en dernière année de la scolarité obligatoire et remotiver les élèves. Pour rendre ces ateliers possibles, une leçon d'allemand, d'anglais, de mathématiques et de NMM (*Natur, Mensch, Mitwelt*) ont été « sacrifiées ». Quant aux trois leçons de décharge accordées par l'INS dans le cadre de l'expérience pédagogique, elles reviennent aux coaches qui sont chargés de la réalisation des ateliers d'apprentissage. Ces coaches bénéficient en plus du soutien des enseignants spécialisés. La charge de travail initiale était très importante pour ces écoles, mais selon ces dernières, l'investissement en a valu la peine tant pour les enseignants que pour les élèves.

Pour les **dispositifs d'appui réunissant plusieurs classes ou plusieurs degrés**, la répartition des leçons est également réorganisée ou des leçons supplémentaires sont demandées. Une école continue

³⁸ Cette enseignante spécialisée dispose d'une grande expérience en tant qu'enseignante ordinaire.

³⁹ L'enseignement modulaire a été présenté dans le rapport intermédiaire.

d'organiser son « groupe de soutien » dans le cadre duquel des élèves suivent temporairement les cours, avant de retourner dans leur classe ordinaire. Selon l'école, cela permet de réagir plus rapidement vis-à-vis des élèves présentant des troubles du comportement que les classes de soutien qui misent sur un travail à plus long terme. Par ailleurs, l'enseignant spécialisé de cette école essaie davantage de travailler directement dans l'environnement de la classe.

Une autre école a mis en place un nouveau **dispositif de soutien séparé**, une classe de FLS où des cours de langues supplémentaires sont dispensés trois fois par semaine à des élèves d'école infantine. L'enseignant spécialisé travaille notamment avec des enfants timides ou traite divers thèmes et échange régulièrement avec le maître de classe. Un autre établissement réunit également des élèves de plusieurs classes pour économiser des leçons de SPA. Une personne responsable de l'expérience fait état d'évolutions dans la collaboration et souligne que l'enseignement devrait avoir lieu le plus souvent possible de manière transversale.

« Au lieu de travailler spécifiquement une leçon de mathématiques avec trois enfants de chaque classe et de reprendre éventuellement la matière déjà vue, nous regroupons ces élèves en groupes de 8 ou 9 et n'avons alors besoin que d'une leçon. » (DE02§30)

« Avec la co-maîtrise de classe, la collaboration et la meilleure répartition des leçons deviennent bien plus faciles. » (DE02§30)

La **prise en charge de la responsabilité commune** continue d'avoir lieu dans toutes les écoles pilotes, de différentes façons : entretiens communs avec les parents, partage de la maîtrise de classe, encadrement continu des élèves, entretiens de coaching avec les élèves ou encore amélioration de la continuité d'un cycle

à l'autre. Par exemple, un enseignant spécialisé est chargé de tous les élèves d'un cycle ou d'un degré dans deux établissements, ce qui lui permet d'identifier plus facilement et rapidement les difficultés ou les besoins en matière de soutien des enfants. Ainsi, durant l'expérience pédagogique, le collègue d'enseignants a pu repérer et aborder ensemble les lacunes lors du passage de l'école infantine à la première année de primaire et de la première année de primaire à la deuxième année.

Lors des entretiens de groupe, les enseignants spécialisés ont expliqué que la responsabilité commune envers les élèves ou les classes est réglée par tâche, par discipline, par capacité ou par fonction. Une enseignante spécialisée a consigné les responsabilités et compétences dans un concept qu'elle a déjà rédigé dans le cadre d'un travail d'études et qu'elle a ensuite mis en œuvre dans l'école en collaboration avec le maître de classe. Dans ce document, la responsabilité principale revient au maître de classe, notamment pour ce qui concerne les tâches administratives. Cette répartition existe aussi dans deux autres écoles. Les trois écoles font état d'une collaboration étroite entre les maîtres de classe et les enseignants spécialisés. Dans une autre école, les responsabilités ne sont pas définies de façon fixe ; les tâches sont réparties chaque semaine dans le cadre d'une séance en fonction des capacités des uns et des autres. Pour une enseignante spécialisée d'un autre établissement, la responsabilité consiste principalement à maintenir une vue d'ensemble, à long terme, des mesures définies afin de garantir leur cohérence.

2.4 Collaboration au sein des équipes pédagogiques

2.4.1 La qualité de la collaboration s'améliore grâce aux échanges et aux interventions des enseignants spécialisés

Ce chapitre est consacré à la question 2a : **Comment la collaboration pédagogique est-elle organisée au sein des équipes dans le contexte de l'expérience pédagogique et comment celles-ci la perçoivent-elles ?**

Les enseignants organisent de manière active, régulière et ciblée leur collaboration et assument ensemble la responsabilité des classes. La volonté de tester de nouvelles formes de collaboration était avant tout imputable à la participation à l'expérience pédagogique. Le soutien mutuel et la motivation au sein des équipes ont été jugés forts et les échanges réguliers, précieux. Les cours et les projets communs ont en outre permis d'encourager les échanges entre classes et entre degrés. En particulier l'intervention des enseignants spécialisés dans l'enseignement or-

dinaire constitue des ressources supplémentaires très appréciées. Par contre, parmi les éléments qui constituent plutôt un frein à une collaboration axée sur les objectifs, on retrouve les changements de personnel, les faibles degrés d'occupation et les postes à temps partiel, ainsi que la participation d'un (trop) grand nombre de personnes à l'expérience pédagogique. Cependant, au terme des quatre années de l'expérience, les personnes interrogées sont dans l'ensemble d'avis que la collaboration s'est intensifiée au profit de toutes les personnes concernées.

Dans une enquête en ligne visant à dresser un bilan, les enseignants⁴⁰ ont évalué la **collaboration au sein de l'équipe pédagogique** (cf. Illustration 7, colonne de gauche). S'ils se sont déclarés d'accord ou en partie d'accord avec une affirmation, il leur a été demandé en plus à quel point, selon eux, cette collaboration était imputable à l'expérience pédagogique (cf. colonne de droite). Les réponses sont classées par ordre décroissant du pourcentage du nombre de réponses positives (« oui »).

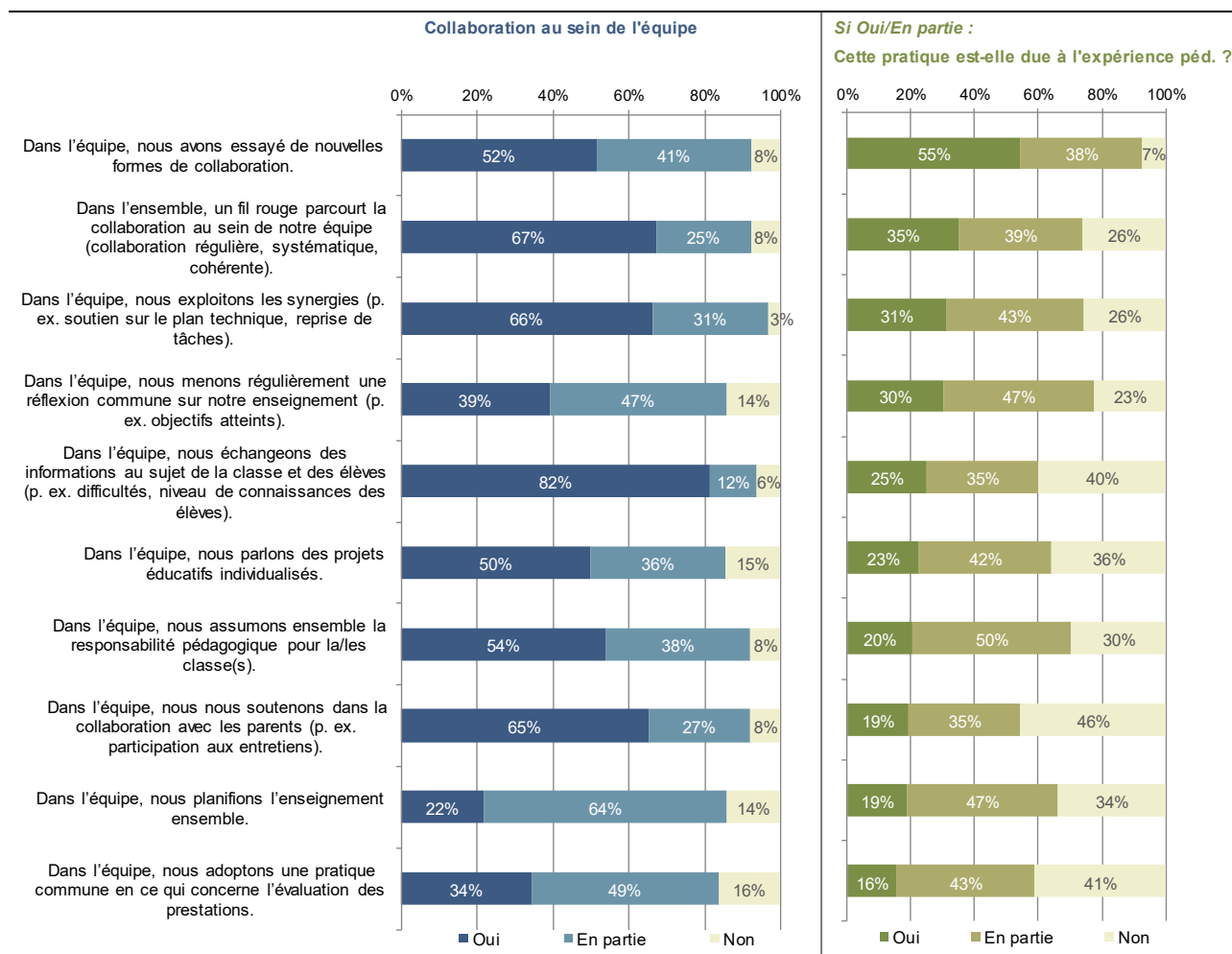


Illustration 7 : Influence de l'expérience pédagogique sur la collaboration (n=65)

Une majorité des personnes interrogées affirment que la collaboration au sein de l'équipe pédagogique est à mettre sur le compte, au moins en partie, de l'expérience pédagogique. Dans l'ensemble, elles organisent leur collaboration de manière **active** et encouragent les **échanges** entre elles. La volonté d'expérimenter de nouvelles formes de collaboration notamment, comme le travail en équipe d'enseignants de toutes les classes d'une même année, est en grande partie imputable à la participation à l'expérience pédagogique. A l'inverse, l'échange d'informations sur les classes et les élèves ainsi

⁴⁰ Enseignants ordinaires avec ou sans maîtrise de classe, enseignants spécialisés et directeurs qui enseignent également.

que le soutien mutuel dans le cadre du travail relationnel avec les parents ne sont que peu corrélés à l'expérience pédagogique, alors qu'il s'agissait de pratiques essentielles durant l'expérience. Dans l'illustration ci-avant, il apparaît que les pratiques en matière de collaboration des personnes interrogées respectent leur mandat professionnel et que notamment les nouvelles formes de pratiques visées dans le cadre de l'expérience sont de plus en plus appliquées dans les écoles. En conséquence, la collaboration au sein de l'équipe pédagogique permet de dégager un fil rouge dans l'expérience, les synergies sont utilisées de manière ciblée et l'enseignement fait régulièrement l'objet d'une réflexion.

D'autres résultats sur la collaboration sont présentés ci-après. Le diagramme dans l'illustration 8 compile six affirmations⁴¹ sur **la collaboration axée sur les objectifs**.

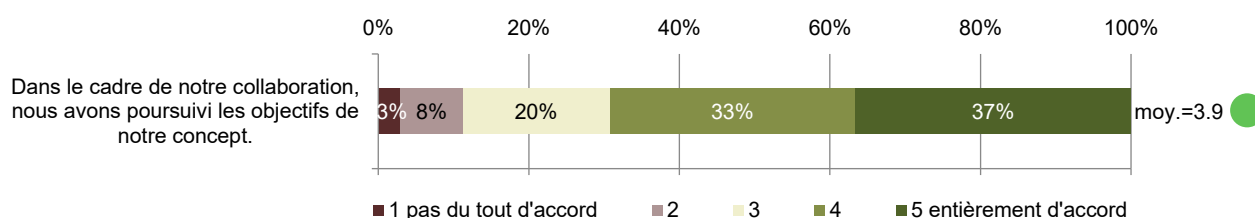


Illustration 8 : Collaboration axée sur les objectifs (n=59)

La majorité des enseignants déclarent que, dans le cadre de la mise en œuvre de l'expérience pédagogique, ils poursuivent les objectifs fixés spécifiquement par leur établissement. La valeur moyenne des résultats atteint tout juste l'indicateur de qualité vert clair. Les évaluations individuelles et les réponses aux questions ouvertes donnent une image contrastée de la collaboration axée sur les objectifs.

La plupart des personnes interrogées indiquent être d'accord avec les affirmations selon lesquelles les enseignants ont constitué des équipes appropriées, fixé des objectifs pertinents dans le concept et essayé de nouvelles choses. Elles affirment également que le soutien mutuel et la motivation au sein des équipes sont importants et que les échanges réguliers sont précieux. Toutefois, elles signalent les **difficultés** suivantes : les changements de personnel (aussi au sein des directions d'école), un horaire défavorable et un trop grand nombre d'enseignants et de classes participant à l'expérience qui rendent difficile une collaboration axée les objectifs. Le nombre (trop) élevé d'enseignants qui participent de manière marginale à l'expérience est également pointé du doigt par un membre du corps enseignant. Dans les grandes équipes, la myriade de degrés d'occupation partielle et de degrés d'occupation faibles est également avancée comme un obstacle à l'organisation des réunions ou des projets (d'enseignement) planifiés. Quant au jugement mitigé sur l'affirmation « Les personnes impliquées étaient prêtes à poursuivre les objectifs fixés dans le concept et à s'engager en faveur de l'expérience pédagogique », il pourrait être dû aux changements de personnel. Un membre du corps enseignant remarque ainsi que les enseignants (assez) récemment engagés au sein d'une équipe se sentent moins concernés et motivés par l'expérience parce qu'ils n'ont pas participé à la définition des objectifs.

Selon son organisation et ses objectifs au sein des équipes, la collaboration n'a pas eu le même impact sur tous les participants. Le diagramme intitulé « **Les effets de la collaboration sur moi en tant qu'enseignant** » compile six affirmations⁴² (cf. Illustration 9).

⁴¹ Cf. Tableau 8 dans l'Annexe V.

⁴² Cf. Tableau 8 dans l'Annexe V.

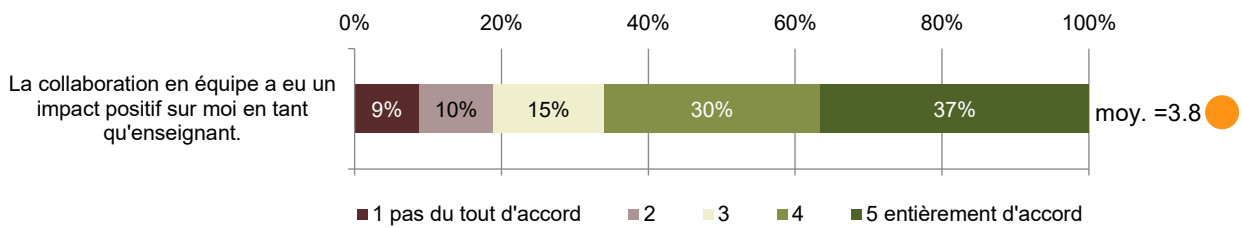


Illustration 9 : Effets de la collaboration sur moi en tant qu'enseignant (n=62)

Les enseignants déclarent tirer profit des compétences et des expériences des autres enseignants et se sentir bien informés, soutenus et satisfaits sur le plan professionnel grâce au travail au sein de l'équipe. Par ailleurs, les réponses aux questions ouvertes permettent de conclure que la **collaboration dans le cadre de l'expérience pédagogique** peut s'améliorer. Dans une école, si la collaboration fonctionne très bien au sein d'une équipe d'enseignants d'une même année, elle en pâtit avec les enseignants d'autres années. Les directions d'école sont également d'avis que la redistribution des leçons a un effet positif sur la collaboration entre les enseignants. Par contre, les personnes interrogées sont moins convaincues que la collaboration allège leur charge en termes de temps ou de responsabilité (voir détails sur cette thématique au chapitre 2.4.2).

« Les enseignantes spécialisées ne sont plus considérées comme ces personnes qui savent tout et dont les autres enseignantes ont peur. Elles sont devenues des personnes de ressources. » (DE08§17)

Un thème central de l'expérience porte sur la **collaboration avec les enseignants spécialisés**. Plusieurs directions d'école rapportent qu'avant tout, les enseignants spécialisés se sont rapprochés des enseignants et ont été considérés comme une ressource supplémentaire au sein de l'équipe. Ce changement a lieu dans le cadre de la redéfinition et de l'élargissement des rôles des enseignants spécialisés et des enseignants ordinaires. L'illustration 10

montre les réponses des six enseignantes spécialisées⁴³ ayant participé à l'entretien de groupe concernant l'évolution de leur rôle dans le cadre de l'expérience pédagogique.

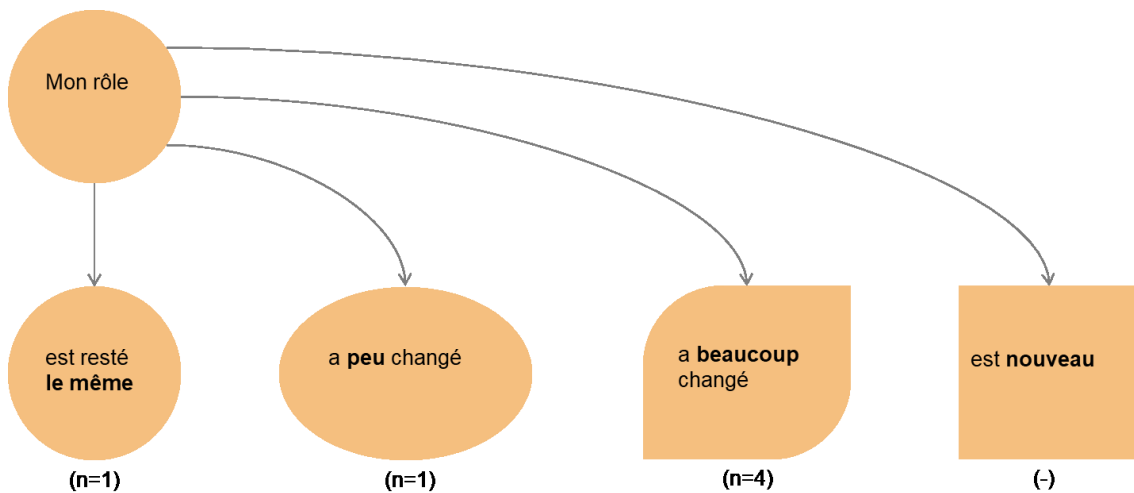


Illustration 10 : Evolution du rôle des enseignantes spécialisées dans le cadre de l'expérience pédagogique (n=6)

⁴³ Ici, la forme féminine est utilisée parce que seules des femmes ont participé à l'entretien ou ont répondu par écrit.

« Je me sens beaucoup plus à l'aise parce que mon rôle a été normalisé, est devenu plus officiel. » (ES03§41)

Quatre d'entre elles font part de **grands changements** dans leur rôle : co-responsabilité d'une maîtrise de classe, amélioration de la visibilité de leur mode de travail, meilleures intégration au sein des équipes pédagogiques et collaboration davantage axée sur les besoins des élèves. Pour ce qui est des **petits changements**,

la répartition claire des tâches et une meilleure transparence concernant les responsabilités sont citées. Enfin, **ce qui reste inchangé**, c'est leur approche de travail qui reste intégrative, comme avant l'expérience. Aucune d'entre elles n'a l'impression de devoir endosser un rôle entièrement nouveau dans le cadre de l'expérience.

Que les rôles changent ou non, les enseignantes spécialisées et leurs collègues constatent des avantages, mais aussi des inconvénients (déjà existants ou nouveaux) (cf. Tableau 4).

Tableau 4 : Avantages et inconvénients liés aux rôles des enseignantes spécialisées (n=6)

Rôle		Avantages	Inconvénients
Reste inchangé	ES : toujours intégratif (cycle 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Planification commune de l'enseignement des disciplines - Echange de matériel 	<i>pas d'indication</i>
A peu changé	ES : davantage intégratif (cycles 1 et 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure acceptation au sein du collègue des ens. et des élèves dans le cadre de la présentation du projet de l'expérience pédagogique dans les classes 	<i>pas d'indication</i>
A fortement changé	Nouveau double rôle ES-ens. (cycles 1 et 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Nouvelles approches (dans une classe, l'ES et le maître de classe travaillent simultanément, dans d'autres classes, l'ES travaille seule) - Séquences d'enseignement ajustables tant par les maîtres de classe que les ES - Contacts plus étroits avec les élèves - Plus grande influence sur le contenu des cours et les avis dans l'équipe - Meilleure acceptation par les ens. en raison du double rôle (meilleur aperçu des deux fonctions) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance et acceptation des deux rôles par les élèves et les parents - Absence du regard extérieur d'une ES dans les situations difficiles rencontrées en tant que maître de classe - Augmentation de la charge de travail - Rémunération plus faible pour le travail de maître de classe.
	ES : approche de travail consolidée et plus visible (cycles 1 et 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation de réunions d'équipe régulières - Echange de qualité et bonne cohésion au sein du collège - Réunir le meilleur des deux écoles - La DE justifie les expérimentations concernant les changements de rôles auprès des autres sites 	<ul style="list-style-type: none"> - Fusion de deux écoles et par conséquent mise en œuvre de deux concepts et de deux cultures de collaboration
	ES : travail davantage axé sur les besoins des élèves (cycle 1)	<ul style="list-style-type: none"> - Davantage de discussions et de remises en question 	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation de la complexité de la collaboration
	ES : meilleure intégration dans l'équipe (cycle 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Prise en charge réciproque des tâches - Participation à des réunions hebdomadaires - Bonne collaboration, davantage d'assurance dans le quotidien professionnel - Equipe renforcée et unifiée (aussi face aux élèves) - Choix libre des élèves quant à une personne de référence au sein de l'équipe pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> - Risque d'isolement : la grande solidité et autonomie de l'équipe peut compliquer l'intégration dans l'ensemble de l'école (dans le cas des cycles 1 et 2) - Trop d'autodétermination : la grande solidité de l'équipe ne doit pas mener à l'éviction de la direction de l'école

Que leur rôle ait peu ou beaucoup changé (voire pas du tout), les six enseignantes spécialisées constatent toutes des **avantages** dans le domaine de la collaboration : échanges de qualité, impressions et acceptation réciproques, équipe renforcée, etc. Elles ajoutent que les changements apportés leur permettent de tisser des liens plus forts avec les élèves. Les **inconvenients** cités concernent plusieurs domaines et sont étroitement liés aux rôles attribués. Cependant, plusieurs enseignantes spécialisées indiquent des inconvenients liés aussi à la collaboration. Selon elles, l'organisation se complexifie et rassembler différents concepts en matière de collaboration est une tâche exigeante. Elles soulignent enfin le risque qu'une équipe trop bien ancrée s'isole des autres.

2.4.2 L'échange décharge les enseignants sur le plan des responsabilités mais entraîne du travail supplémentaire

Ce chapitre est consacré à la question 2b : **Dans quelle mesure la collaboration au sein des équipes décharge-t-elle les enseignants (gain de temps, responsabilité partagée, organisation de l'enseignement, etc.) ?**

La collaboration décharge partiellement les enseignants, notamment les enseignants ordinaires sans maîtrise de classe. La responsabilité principale des classes incombe dans beaucoup d'écoles aux maîtres de classe, mais de plus en plus, ceux-ci voient leur charge de travail s'alléger grâce aux échanges plus fréquents au sein de leur équipe. Cette dernière les soutient également dans la gestion des situations difficiles. L'intensification de la collaboration avec les enseignants spécialisés par le biais de rencontres et de discussions plus fréquentes a entraîné une charge de travail initiale importante dans le cadre de l'expérience pédagogique. Les enseignants se sentent en effet plus sollicités. Cependant, comme la collaboration au sein des équipes gagne en qualité, ces derniers sont prêts à s'accommoder de cette charge de travail supplémentaire.

Durant les quatre années de l'expérience, l'opinion des enseignants concernant le temps consacré et l'allègement en termes de responsabilité a peu changé. Les échanges plus fréquents au sein des équipes se révèlent d'un grand soutien pour beaucoup d'enseignants, car ils sont l'occasion de partager différents points de vue, de clarifier les compétences, de faire connaître ses points forts et de s'entretenir sur des aspects particuliers. Toutefois, la collaboration ne **décharge** pas tous les enseignants dans les mêmes proportions. Les différences peuvent s'expliquer par le fait que, dans beaucoup d'écoles encore, les maîtres de classe doivent assumer seuls la responsabilité de leur classe. Seules deux écoles divisent la charge liée à la maîtrise d'une classe entre deux enseignants, qui travaillent davantage en co-enseignement. Dans l'ensemble cependant, les enseignants apprécient l'intensification des échanges, en particulier avec les enseignants spécialisés, et sont heureux de pouvoir peu à peu se partager la responsabilité de la classe et de ne plus être seuls à affronter la pression rencontrée dans les situations (d'enseignement) difficiles. Ils ajoutent d'ailleurs que les enseignants spécialisés et/ou l'échange des points de vue au sein de l'équipe sont d'une grande aide lorsqu'ils ont affaire à des élèves difficiles. Cela étant, la question de la responsabilité, notamment dans les cas délicats, reste un sujet important pour les personnes interrogées.

Dans les réponses aux questions ouvertes, les enseignants interrogés avancent clairement qu'ils doivent **consacrer davantage de temps** au travail de collaboration. Les rencontres et discussions sont, selon elles, devenues plus fréquentes notamment au début de l'année, ce qui est normal lors des phases de conception et de mise en œuvre de nouveaux projets. Les personnes interrogées ajoutent d'ailleurs que les échanges et réflexions sont indispensables et nécessitent du temps. Toutefois, il est évident pour beaucoup d'entre elles qu'elles se sont accommodées de cette charge de travail supplémentaire dans la perspective d'une décharge subséquente. Certaines écoles font état d'une bonne voire meilleure collaboration et de davantage de soutien entre enseignants malgré la charge de travail supplémentaire, ce qui se révèle très précieux.

« Du travail en plus, oui, mais pour davantage de qualité. » (Ens. §23)

Les enseignants spécialisés permettent de **décharger** les enseignants, mais comment peuvent-ils eux-mêmes être déchargés ? Dans les entretiens de groupe, trois **enseignantes spécialisées** affirment

que, face aux parents, il est important de se présenter comme une équipe et de trouver des solutions ensemble. Selon elles, cette unité est un soutien important, également sur le plan émotionnel. En

« C'est une ambiance propice à la collaboration, à la discussion. On regarde qui peut s'occuper de quoi, qui parle aux parents, et on se partage les tâches. »
(ES03§124)

outre, elles soulignent que les échanges au sein de l'équipe, le partage de la responsabilité, la confiance mutuelle ou encore la prise de décisions commune contribuent à les décharger. Selon l'une des personnes interrogées, les échanges sont devenus beaucoup plus ouverts et lui permettent d'obtenir des autres enseignants spécialisés du matériel qu'elle peut utiliser dans son enseignement. Pour trois personnes, le fait que les maîtres de classe s'occupent par exemple

de la préparation et du suivi des contenus des cours leur permet de se concentrer sur les projets éducatifs, ce qui les décharge également. Dans deux écoles, un échange a tout de même lieu entre les enseignants sur les contenus des cours prévus afin d'en informer les enseignantes spécialisées.

Ces observations permettent de constater que les enseignantes spécialisées sont le plus souvent considérées comme les premières personnes qui apportent leur soutien et qui ne travaillent pas avec les enseignants dans le but principal d'être déchargés. Trois enseignantes spécialisées le confirment dans les entretiens de groupe. Cependant, elles se sentiraient grandement déchargées si elles pouvaient obtenir des leçons de décharge proportionnellement à la charge administrative qu'elles assument, notamment dans le cadre des leçons OMPP.

Les éléments représentant globalement une charge, tels que les tâches administratives, la rédaction de rapports, la collaboration avec les parents, les séances et les discussions et l'intégration des élèves, n'augmentent pas uniquement en raison de l'expérience pédagogique. Les enseignants l'ont déjà constaté dans les entretiens de groupe au moment t1. En ce qui concerne la question de savoir comment la **collaboration pourrait les décharger**, les enseignants ont cité les éléments suivants :

- bonne composition de l'équipe (bons rapports entre les membres) ;
- équipes à taille humaine (p. ex. 2-3 enseignants au degré primaire) ;
- définition claire des rôles et responsabilités ;
- plus de tolérance mutuelle ;
- acceptation de l'individualité / la diversité dans la collaboration ;
- ouverture, au sein du collège d'enseignants, vis-à-vis des limites et des capacités de chacun ;
- répartition adéquate des capacités (pas de mise en œuvre stricte d'idées/de projets, capacité à interrompre une activité) ;
- prise en charge mutuelle des tâches (en fonction de ses propres points forts) ; et
- organisation des cours en fonction de la situation (p. ex. leçons en demi-classes).

2.5 Mise en œuvre de l'enseignement intégratif et du soutien individuel

Ce chapitre est consacré à la question 3a : **En quoi l'expérience pédagogique influence-t-elle la mise en œuvre de l'enseignement intégratif et le soutien individuel des élèves (qui nécessitent un soutien supplémentaire) du point de vue des directions et des enseignants ?**

L'intensification de la collaboration et l'intervention plus fréquente d'enseignants spécialisés dans l'enseignement ordinaire permettent, de l'avis des enseignants, de mieux accompagner les élèves, qu'ils aient besoin de soutien ou non. La présence accrue d'enseignants spécialisés profite particulièrement aux élèves qui n'ont pas droit à des mesures pédagogiques particulières (suite à une évaluation des besoins) bien que certains en aient besoin. En effet, le regard supplémentaire des enseignants spécialisés sur l'ensemble de la classe permet de mieux identifier les élèves ayant besoin de soutien et de réagir plus rapidement. Le renforcement de la collaboration, aussi avec les autres classes et les autres degrés, donne aux enseignants du temps et de l'espace pour aller davantage à l'encontre des élèves, ce qui a un impact positif sur leurs relations. La présence régulière des enseignants spécialisés en classe permet en outre de mieux éviter la stigmatisation des élèves qui ont besoin d'un soutien particulier. Voilà pourquoi il est nécessaire d'offrir un soutien pédagogique ambulatoire (SPA) et un soutien individuel le plus rapidement et simplement possible.

Au moment t1, les différentes écoles participantes ont porté un jugement très différent sur les effets de l'expérience pédagogique, sur l'enseignement intégratif et sur le soutien individuel. Cette divergence est entre autres due à la variété des mesures de mise en œuvre de l'expérience pédagogique et des nombreuses combinaisons possibles dans les écoles. Le bilan au moment t2 permet de conclure que, du point de vue des écoles pilotes, l'intensification de la collaboration a des effets positifs sur le soutien et l'encadrement des élèves.

« Il n'y a plus d'un côté les maîtres de classe, d'un autre l'enseignante à temps partiel et enfin l'enseignante spécialisée, mais une équipe où nous sommes tous égaux. Je pense que les élèves s'en rendent bien compte. » (ES07§81)

Le diagramme de l'illustration 11 compile sept affirmations (items)⁴⁴ sur la thématique des **effets de la collaboration sur les élèves**.

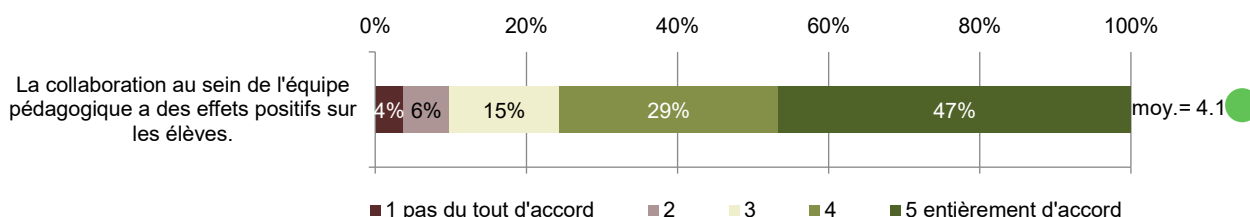


Illustration 11 : Effets de la collaboration sur les élèves (n=55)

Les enseignants sont d'avis que, dans l'ensemble, leur collaboration a un **impact positif** sur les élèves (indicateur de qualité vert clair). En particulier, les deux affirmations « La collaboration au sein de l'équipe a des effets positifs sur les relations avec les élèves » et « Les élèves qui n'ont pas besoin d'un soutien particulier tirent aussi profit de la collaboration au sein de l'équipe » ont fait consensus. Il est intéressant de noter que ces deux affirmations sont significativement mieux jugées par les enseignants spécialisés que par les maîtres de classe.⁴⁵ Cette tendance peut s'expliquer par le fait que, dans le cadre de l'expérience pédagogique, les enseignants spécialisés interviennent de manière plus intégrative dans les classes ordinaires. Selon eux, leur intervention permet de renforcer les contacts avec toute la classe, d'améliorer les relations avec tous les élèves et d'identifier de manière plus large ceux qui ont besoin d'un soutien particulier. Parmi les autres facteurs **améliorant les relations** avec les élèves, les enseignantes pédagogiques interrogées avancent le fait qu'elles sont mieux intégrées dans le système ainsi que le soutien qu'elles apportent aux maîtres de classe lors des entretiens avec les parents ou lors des entretiens de coaching avec les élèves. Les directions d'école constatent également un développement positif des relations, déclarant que l'accompagnement continu, la bonne collaboration entre les enseignants, l'organisation de projets communs (entre classes et entre degrés) et un climat propice à l'apprentissage renforcent les relations, également entre les élèves.

« Comme il y a davantage de contact social, les élèves me racontent ce qu'ils ne racontaient avant qu'aux autres enseignants. » (ES09§80)

« J'ai une plus grande flexibilité pour mes activités, vu que je vois les élèves régulièrement. La semaine après une activité, je peux m'occuper d'un enfant si je vois qu'il a besoin d'aide, même si ce n'est pas un élève ayant droit à une mesure particulière. » (ES03§69)

Le **soutien individuel** s'est également **amélioré**, selon les personnes interrogées : dans plusieurs écoles, la collaboration au sein des équipes mène à un échange d'informations plus régulier et permet ainsi aux enseignants de poser un nouveau regard sur les élèves et sur leurs besoins individuels. Les enfants connaissant par exemple de légères difficultés d'apprentissage mais n'ayant pas droit à des mesures péda-

⁴⁴ Cf. Tableau 8 dans l'Annexe V.

⁴⁵ les élèves qui n'ont pas besoin d'un soutien particulier tirent aussi profit de la collaboration : $Z=-3,1$; $p<0,05$.
Effet positif sur la relation : $Z=-2,8$; $p<0,05$.

gogiques particulières tirent notamment profit de la présence plus fréquente des enseignantes spécialisées. Les personnes interrogées ajoutent que, grâce à l'utilisation flexible des leçons OMPP, elles peuvent intervenir rapidement en cas de « besoin de soutien léger ». L'enseignement fait souvent l'objet d'une réflexion et les échanges sur les besoins de soutien de chaque élève sont plus fréquents.

Les personnes interrogées déclarent voir également des **changements positifs** dans le domaine du **soutien pédagogique ambulatoire (SPA)** des élèves nécessitant un soutien particulier. Selon les enseignantes spécialisées et les directions d'école, l'affectation des leçons OMPP est mieux organisée et les élèves ont accès à du matériel auxiliaire plus adapté à leurs besoins. De l'avis général, la gestion des situations délicates dans le cadre du soutien pédagogique se passe mieux grâce au soutien des enseignants spécialisés. Selon les personnes interrogées, le SPA est devenu généralement plus accessible à tous, des mesures pouvant être mises en place plus rapidement, aussi pour des besoins à court terme. Toutes concluent que, grâce à cette accessibilité, les élèves concernés ont moins l'impression d'être différents (voir ci-après).

Suite à l'expérience, les enseignants jugent en outre que l'**intégration dans les classes ordinaires** s'améliore. Les directions d'école partagent cet avis : d'après elles, les enseignants responsables de l'enseignement ordinaire et des dispositifs spéciaux communiquent mieux entre eux. En étant intégrés dans les classes ordinaires, les élèves nécessitant un soutien particulier ont un plus grand sentiment

« Il y a une bonne ambiance dans les classes. Les élèves voient bien que nous travaillons ensemble. Grâce à la collaboration, nous arrivons à intégrer et à soutenir des enfants ayant des besoins très différents. » (Ens.§33)

d'appartenance à leur classe et participent par exemple davantage aux activités extrascolaires, ce qui n'était pas possible auparavant parce que les cours de soutien avaient lieu en même temps. Les enseignants soulignent toutefois que le passage dans les classes ordinaires n'a pas été facile pour tous les élèves, certains d'entre eux se sentant plus à l'aise dans les petits groupes.

Que ce soit lors des entretiens avec les enseignantes spécialisées ou dans les réponses aux questions ouvertes, les personnes interrogées ont également abordé la question de la stigmatisation des élèves nécessitant un soutien particulier. Selon elles, ces élèves ne veulent pas être étiquetés comme des personnes au statut particulier ni être traités différemment, ce qui était plus souvent le cas auparavant. Les enseignants ont essayé diverses mesures pour éviter le plus possible de **mettre une étiquette** aux élèves, à savoir :

- Le maître de classe échange son rôle avec l'enseignante spécialisée parce l'élève est plus à l'aise avec lui.
- Le matériel auxiliaire est toujours mis à la disposition de tous les élèves.
- L'enseignant spécialisé travaille de la manière la plus intégrative possible afin que les élèves ne soient pas considérés comme « spéciaux ».
- Les enseignants travaillent le plus souvent en tandem afin que les enseignants spécialisés aient plus de contacts avec les élèves.

« S'ils doivent venir me voir, ce n'est plus quelque chose d'extraordinaire. Ce n'est plus vu comme avant où on se disait: "Oh, un élève est à l'extérieur, il va faire quelque chose de spécial". C'est plutôt vu comme un jeu en plus. Les enfants viennent parce qu'ils me connaissent. » (ES08§88)

Les directions d'école estiment également que des mesures mises en œuvre rapidement et à court terme ont aidé beaucoup d'élèves et ont permis d'éviter au maximum de mettre une étiquette aux enfants. Une enseignante spécialisée est d'avis que tous les enfants ont besoin d'un « petit coup de pouce » une fois ou l'autre ou qu'un spécialiste devrait les observer de plus près. C'est pourquoi, il faut, selon elle, reconsidérer le fonctionnement d'une classe davantage dans son ensemble et examiner ce dont ont besoin les élèves, parfois même seulement de manière temporaire. Selon toutes les personnes interrogées, les **mesures de soutien** doivent être **facilement** accessibles et l'affectation des leçons OMPP ne doit pas être rigide. En outre, l'aspect administratif devrait être simplifié à cet égard, pour éviter aux enseignants d'avoir à remplir un formulaire pour chaque mesure ou chaque action entreprise.

2.6 Remarques sur la réalisation de projets en matière de développement de l'école

Dans le cadre des différents relevés ont été posées des questions qui ne portaient pas directement sur les problématiques de l'évaluation, mais qui livrent des remarques importantes sur la mise en œuvre de l'expérience pédagogique et d'autres projets de développement. Dans le présent chapitre sont présentés les résultats suivants :

- les facteurs défavorables à l'essai de nouvelles options concernant la redistribution des leçons ;
- l'utilité d'un échange institutionnalisé (avec d'autres écoles) ;
- l'utilité de l'expérience pédagogique du point de vue des enseignants et des directions d'école ;
- les craintes à l'approche de la fin de l'expérience pédagogique (sur la poursuite des projets et des mesures lancés dans ce cadre) ; et
- le bilan des autres projets en matière de développement de l'école.

Un résultat clé au moment t1 montrait que les écoles ont encore globalement tendance à exploiter avec réserve la liberté qui leur était octroyée. C'est pourquoi les directions d'école se sont vu demander quels pouvaient être, selon elles, les **facteurs défavorables à l'essai de nouvelles options**. Le nombre d'écoles qui citent le facteur concerné est indiqué ci-après entre parenthèses. Deux directions d'école n'ont pas, dans un premier temps, répondu à la question de manière directe étant donné qu'il y a, selon elles, peu de restrictions et qu'elles testent plusieurs options. Un peu plus loin dans l'entretien toutefois, elles ont finalement énuméré, comme les autres directions, des facteurs potentiellement défavorables.

Facteurs d'ordres structurel et organisationnel :

- **Flexibilité restreinte dans l'affectation du personnel** (4) : les différentes disponibilités du personnel constituent des obstacles à la coordination de la collaboration et à la planification des horaires. Les changements de personnel et les conditions d'engagement en vigueur compliquent en outre l'expérimentation de nouvelles options. En raison du manque de personnel spécialisé, toutes les leçons OMPP ne sont ainsi pas dispensées par un enseignant spécialisé. De plus, la direction d'école ne veut pas imposer aux enseignants spécialisés de dispenser des leçons pour lesquels ils seraient moins bien rémunérés.

« On n'a pas exploité les ressources comme on aurait pu. La grande difficulté est que chaque année, il y avait toujours de nouvelles personnes. » (DE06§16)
- **Ressources limitées** (temps, leçons OMPP) (3) : outre la bonne marche des affaires courantes, il n'est pas simple pour les enseignants de trouver du temps pour les innovations et les nouveaux projets. Et actuellement, ils sont très occupés par le *Lehrplan 21*, la définition de priorités est indispensable. Une direction d'école souhaite depuis longtemps déjà la flexibilisation des deux pools de leçons pour l'enseignement ordinaire et pour l'enseignement spécialisé.
- **Absence de pouvoir de décision** pour introduire des mesures (1) : la compétence en matière d'enseignement spécialisé revient à la direction d'une autre école, ce qui limite quelque peu la flexibilité de mise en œuvre. Par ailleurs, la direction d'école dit devoir parfois justifier la redistribution des leçons OMPP auprès de la personne responsable de l'enseignement spécialisé.

Facteurs motivationnels :

- **Peur du changement** (2) : la réorganisation de l'enseignement spécialisé et du SPA impliquent de grands changements au niveau scolaire, ce qui peut effrayer les enseignants. Certains d'entre eux ont également peur de la nouvelle responsabilité qui leur incomberait en raison de ces changements.

« Ça demande donc du temps, des discussions et une souplesse de la part des enseignantes, peut-être que ça fait peur. » (DE08§26)
- **Manque d'ouverture d'esprit face au changement** (5) : certains enseignants n'ont pas l'habitude de disposer d'une flexibilité, voire d'être encouragés à l'utiliser. L'innovation n'est pas innée chez tout le monde. En outre, les enseignants ne réagissent pas tous de la même manière aux nouveaux développements ou à un remaniement des mesures existantes.

A la question de savoir si un **échange institutionnalisé** avec d'autres écoles serait **utile** dans le cadre de l'expérience pédagogique, les directions d'école tendent à répondre « oui ». Cinq d'entre elles sont par exemple d'avis qu'un pool d'idées accessible à toutes les écoles aurait permis de présenter d'autres options ou que la visite d'autres écoles aurait pu être source d'inspiration. Elles nuancent toutefois leurs propos en ajoutant que l'organisation d'un échange ne doit pas être obligatoire et que sa

« Les petites formations m'ont toujours permis de rebondir et de rapporter à l'équipe ce que j'avais appris cet après-midi-là. Ça me permettait de transmettre mes nouvelles connaissances aux autres. » (DE04§32)

fréquence ne doit pas être imposée. Les **séances de projet** semestrielles avec les écoles pilotes, qui ont eu lieu normalement durant l'expérience pédagogique, ont beaucoup inspiré deux directions d'école qui en ont tiré un grand profit. Une autre personne était cependant plutôt sur la retenue : elle trouve certes l'idée d'un échange institutionnalisé très intéressante, mais peu utile. Selon elle, les écoles pilotes sont en effet trop différentes et doivent donc à chaque fois trouver leurs propres idées et solutions.

Dans l'enquête en ligne finale, les **enseignants** ont été interrogés sur le profit qu'ils ont pu tirer, sur les plans personnel, collégial et scolaire, de l'expérience pédagogique. Les trois avis donnés⁴⁶ ont été résumés sous l'intitulé « **Utilité de l'expérience pédagogique** » (cf. Illustration 12).

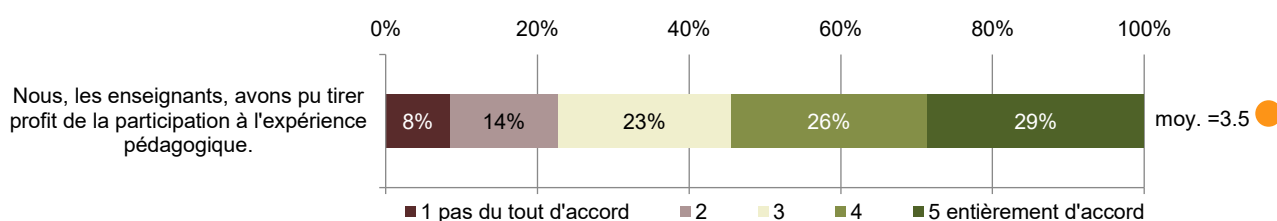


Illustration 12 : Utilité de l'expérience du point de vue des enseignants (n=62)

Les enseignants interrogés n'ont trouvé qu'un intérêt partiel dans la participation à l'expérience pédagogique. Selon leurs affirmations, elle leur a permis d'en tirer profit **en tant que collège** et de développer leur collaboration. A un moindre niveau, ils en ont également profité en tant qu'école, par exemple par le biais de nouvelles approches concernant la répartition des ressources. De fortes divergences apparaissent dans l'appréciation de l'utilité de l'expérience : les enseignants des écoles francophones sont plus nombreux que ceux des écoles germanophones à juger avoir pu tirer profit de l'expérience sur le plan personnel.⁴⁷ Cette différence peut s'expliquer par les changements majeurs qui ont eu lieu en matière de la collaboration. Dans les concepts qu'elles ont élaborés, les écoles francophones ont en effet fait état d'une collaboration insuffisante, voire quasi-inexistante, avant l'expérience. Ces documents indiquent qu'au moment t0 ces écoles avaient un retard en la matière par rapport aux écoles pilotes germanophones. Sont notamment mises en cause certaines caractéristiques de la mentalité ainsi que des aspects structurels et organisationnels. L'expérience a ainsi permis à ces écoles d'intensifier leur collaboration. Elles ajoutent qu'aujourd'hui, l'amélioration de l'échange des informations et le soutien mutuel, en particulier avec les enfants présentant des troubles du comportement, ont des effets positifs sur leur développement personnel et leur propre manière d'agir.

La manière dont les enseignants évaluent l'utilité de l'expérience pédagogique peut dépendre de différents facteurs. Les résultats d'un examen statistique⁴⁸ de ces facteurs préétablis permettent d'arriver

⁴⁶ Cf. Tableau 8 dans l'Annexe V.

⁴⁷ Profit sur le plan personnel : $Z=2.2$; $p<0.05$.

⁴⁸ La méthode statistique de la régression linéaire multiple permet d'analyser le type et la force d'un lien entre les opinions données. Concrètement, on teste si la collaboration axée sur les objectifs et les effets de la collaboration (tant sur les enseignants que les élèves) sont des variables indépendantes, et à dans quelle mesure les enseignants trouvent la participation à l'expérience utile (variable dépendante) sur les plans personnel, collégial et scolaire (cf. Annexe IV également).

aux conclusions suivantes : si les enseignants axent leur collaboration sur les objectifs fixés par leur école, ils tirent davantage profit de l'expérience pédagogique. Et plus les effets de la collaboration au sein de l'équipe pédagogique sont positifs pour les élèves, plus les enseignants tirent un bénéfice de l'expérience (cf. Tableau 7 dans l'Annexe IV).

Comme les enseignants, les **directions d'école** ont été interrogées sur l'**utilité de l'expérience pédagogique** pour leur école, leur collège d'enseignants et elles-mêmes. Cinq d'entre elles affirment que dans l'ensemble, l'expérience pédagogique s'est révélée payante et qu'en tant qu'écoles, elles y participeraient à nouveau.

Sur le **plan scolaire**, l'expérience a de manière générale donné un élan à beaucoup d'écoles pour se développer et développer l'enseignement. Selon cinq directions d'écoles, de nouveaux changements ont ainsi a priori été amorcés. Certaines directions ont également lu dans les rapports d'évaluation comment les autres écoles ont mis en œuvre leurs idées et quelles étaient leurs conclusions. Trois directions sont contentes de voir que les enseignants ont également pris des initiatives et mis en œuvre des projets. Par ailleurs, dans trois écoles, l'idée d'une redistribution flexible des leçons OMPP a été reprise pour d'autres degrés et classes.

« Concrètement, nous avons commencé le projet dans le but de développer l'enseignement, la formation continue et les processus internes. Ce développement était certes déjà amorcé, mais l'expérience pédagogique a permis de le lancer et de le mettre en œuvre. » (DE07§08)

« L'expérience a amené beaucoup plus de solidarité, beaucoup plus de possibilités d'échange, ce qui ouvre tout de même beaucoup de portes. » (DE06§51)

C'est notamment **au niveau du collège d'enseignants** que les directions d'école voient des changements positifs et constatent une dimension nouvelle dans la qualité de certains processus. D'une part, le dialogue a évolué au sein de l'école, d'après cinq personnes interrogées, et la communication s'est intensifiée ou améliorée. D'autre part, la collaboration a progressé, selon cinq directions d'école, et les enseignants sont davantage conscients

de l'utilité de cette collaboration. Au niveau de l'enseignement également, les changements sont positifs, selon cinq directions. En effet, le passage des élèves à la classe supérieure se déroule dans de meilleures conditions ou les relations avec les élèves ont gagné en qualité.

Sur le **plan personnel** également, les directions ont constaté l'utilité de l'expérience. L'échange avec les autres écoles lors des séances de projet ou de visites mutuelles, notamment l'échange avec les écoles francophones et la découverte de la culture d'autres écoles sont jugés enrichissants. Deux écoles ont même conclu un partenariat et échangent régulièrement leurs impressions sur certaines problématiques. Toutefois, une partie des directions d'école ne pouvaient pas prendre suffisamment de temps chaque jour pour procéder à la réflexion nécessaire sur le projet. C'est pourquoi elles considèrent les séances de projet comme une bonne opportunité pour faire un bilan et ainsi développer de nouvelles idées.

« Et ce qui était vraiment génial, c'est que les francophones ont aussi participé. C'était vraiment quelque chose de très spécial, les échanges dans les deux langues, j'ai trouvé ça super. Et ces échanges ont permis à des cultures nouvelles et différentes de se rencontrer. » (DE02§49)

Concernant les craintes à l'approche de la fin de l'expérience, la moitié des directions d'école ont répondu qu'elles **poursuivraient leurs projets** et continueraient ainsi dans la voie engagée. Deux personnes interrogées ont indiqué ne pas être sûres que les changements induits durant l'expérience soient conservés après la fin de celle-ci. En outre, des **craintes** ont été exprimées sur le risque que les mesures et les projets ne soient pas maintenus en raison de la suppression, après la fin de l'expérience pédagogique, des leçons supplémentaires autorisées par l'inspection scolaire. De l'avis des personnes interrogées, la mise en œuvre des projets ne pourra pas jouir du même dynamisme que pendant l'expérience pédagogique.

Lors des entretiens téléphoniques finaux (t2), les directions d'école ont été invitées à présenter leurs conclusions pour dresser un **bilan en vue d'autres projets de développement pédagogique**. Leurs réponses sont résumées dans les points suivants :

- Pour une direction d'école, il est important qu'une bonne **ambiance** règne entre les enseignants, car ils sont la clé du fonctionnement de l'école. S'ils n'arrivent pas à bien collaborer ensemble, alors de bonnes conditions structurelles ne seront pas très utiles non plus, selon elle. En outre, il est important de développer les compétences et l'expérience apportées par les enseignants ou les autres personnes concernées ainsi que leurs centres d'intérêt.
- Les **compétences de chacun** en interne en vue de la réalisation d'un projet doivent être clairement **fixées** dès le début de celui-ci, au risque sinon d'entraver la circulation des informations au sein de l'équipe ou de ne pas disposer de force motrice, selon deux directions d'école. A leur avis, il n'était pas toujours évident durant l'expérience de savoir qui allait participer aux séances de projet avec les autres écoles et sous quelle forme l'échange qui en découlait devait avoir lieu au sein de l'école. Elles ajoutent qu'il vaut mieux que ce soit la même personne qui participe aux séances avec les autres écoles et qui transmette ensuite les informations à l'équipe. D'après elles, les parties prenantes doivent être les acteurs de la vision.

« Les trois personnes qui ont défini la vision ne sont plus là. C'est quand même quelque chose dont il faut tenir compte, c'est-à-dire qu'il faut vraiment que les personnes travaillant à l'école soient les acteurs de la vision qui est portée par l'équipe pédagogique. » (DE06§59)

- Les modalités d'**accompagnement du projet (direction de projet) par l'INS** doivent également être définies, selon trois personnes interrogées. Celles-ci ont souligné par là l'engagement du précédent chef de projet qui a participé à la conception de l'expérience pédagogique et étroitement accompagné les écoles au début de l'expérience. Deux directions d'école étaient par ailleurs heureuses de ne pas avoir été mises sous pression durant les périodes difficiles (défaillance de la direction et élaboration d'un nouveau concept) tout au long de l'expérience. Une direction avance qu'il aurait peut-être été intéressant que les responsables du projet assistent à une séance dans une école pilote afin de permettre au canton d'avoir un meilleur aperçu ou une autre vision de ce qui a été mis en œuvre. La dernière séance de projet, regroupant uniquement des

« Si on veut continuer à faire évoluer l'école, il faut continuer à lancer de tels projets pour franchir de nouveaux caps. Mais il est important que les bonnes idées qui existent déjà soient soutenues en toute connaissance de cause. » (DE07§60)

directions d'école germanophones, n'a pas satisfait deux personnes qui auraient aimé avoir entre autre un retour sur le concept remanié. Dans l'ensemble, les personnes interrogées jugent positive l'expérience pédagogique et souhaitent que l'INS lance d'autres projets en matière de développement de l'école.

- Trois directions d'école soulèvent également la question des **ressources** dans les projets de développement. Elles estiment en effet que les trois leçons de décharge accordées dans le cadre de l'expérience pédagogique n'étaient pas suffisantes. L'une d'entre elles explique qu'il est difficile de créer quelque chose de nouveau avec les moyens existants s'il n'y a plus de nouvelles ressources disponibles. Les écoles essaient toujours de tirer le meilleur des moyens à leur disposition. Les expériences de plus grande envergure dans l'enseignement ou dans le domaine de la collaboration nécessitent clairement plus de ressources, selon les personnes interrogées.

Durant la première moitié de l'expérience pédagogique, les écoles ont eu tendance à exploiter avec réserve la marge de manœuvre qui leur avait été octroyée. D'une part, parce qu'elles disposaient déjà d'une liberté suffisante dans l'affectation des ressources et, d'autre part, parce que les ressources existantes étaient, de l'avis des différents acteurs, déjà réparties de manière satisfaisante (cf. explication dans rapport intermédiaire t1). Sur la base d'un champ d'action défini au moment t1, l'INS a encouragé les écoles à oser d'autres changements d'ordre structurel et organisationnel ou pédagogique ou, le cas échéant, à aller plus loin dans les voies empruntées. Durant la deuxième moitié, les écoles ont **davantage exploité leur marge de manœuvre**. Elles ont renforcé leur collaboration en poursuivant des objectifs, en échangeant davantage et en testant de nouveaux rôles. Pour ce faire, elles ont redistribué les leçons OMPP, multiplié les cours impliquant plusieurs classes et degrés, ou encore réalisé des projets communs à plusieurs classes ou degrés. Ces mesures ont nécessité du **travail supplémentaire**, que les participants ont accepté car cette charge supplémentaire a été compensée par une **décharge globale en termes de responsabilité**.

Le fait que des enseignants ordinaires **dispensent des leçons sortant de leur cahier des charges** (p. ex. leçons de SPA) suscite des craintes liées à une perte de la qualité en raison du manque de savoir-faire. Cette mesure reste donc exceptionnelle et est seulement appliquée en cas de nécessité. Au contraire, les enseignants spécialisés assument davantage de leçons sortant de leur cahier des charges (p. ex. enseignement ordinaire). Dans ce contexte, les connaissances spécialisées de ces enseignants sont le plus souvent appréciées. Quant aux **leçons correspondant à un cahier des charges étendu** (p. ex. les matières comme les activités créatives sur textiles), peu de personnes en dispensent, mais cette prise en charge supplémentaire est bien perçue, parce qu'elle permet de percevoir les élèves de manière différente.

Les mesures et les projets mis en œuvre ne sortent pas du cadre légal et auraient également été possibles en dehors du contexte de l'expérience pédagogique. C'est pourquoi la question s'est déjà vite posée quant à la plus-value apportée par l'expérience. L'évaluation a néanmoins montré qu'elle peut être un **catalyseur important** pour le lancement de projets en matière de développement de l'école et de l'enseignement. Certaines écoles ont pu mettre en œuvre des mesures innovatrices. Pour d'autres, l'expérience a été l'occasion de donner un cadre officiel à leurs expérimentations en cours et/ou à leurs pratiques existantes. Dans ce contexte, les **changements de personnel au sein des directions** ont un impact sur la planification et la réalisation de l'expérience. Dans les écoles dont la direction n'a pas changé durant les quatre ans de l'expérience, davantage de mesures ont été mises en œuvre. Dès le début, la direction de l'établissement a adopté une conduite claire. Quant aux écoles qui ont connu un changement au sein de leur direction au début de l'expérience, de nombreuses idées ont certes été évoquées, mais toutes n'ont pas (encore) été mises en pratique. Dans le cas des écoles qui ont changé de direction plus tard durant l'expérience, elles ont avant tout testé beaucoup de nouvelles idées lors de la seconde moitié de l'expérience. Les enseignants ont agi en tant que personnes-clés et ont assumé la responsabilité de la mise en œuvre de l'expérience. Pour nombre de directions et d'enseignants, il est clair que les mesures et les projets testés perdureront même après l'expérience pédagogique.

Cette expérience permet de dégager les différentes **conditions nécessaires pour la réussite** de la planification et de la réalisation d'autres **projets en matière de développement de l'école**. Tout d'abord, il est essentiel de maintenir la motivation et le dynamisme des acteurs par le biais de mesures adéquates et de tenir compte de leurs capacités. Ensuite, il est nécessaire de clairement définir les responsabilités et les suppléances afin que les projets puissent continuer à être développés. Dans l'idéal, une personne disposant du pouvoir de décision et de la marge de manœuvre nécessaires prend la direction du projet. Concernant la transmission des connaissances ou la formation d'un réseau avec d'autres écoles, il est utile de désigner un interlocuteur de référence. Les compétences au sein de l'école, mais aussi les modalités d'accompagnement par le canton doivent être clairement réglées. Pour ce faire, les **séances de projet** avec les écoles participant à l'expérience donnent des idées de mesures intermédiaires et des pistes de réflexion tout en encourageant les échanges. De tels dispositifs peuvent être utilisés de manière ciblée pour maintenir l'intérêt des écoles en rendant visible les

étapes franchies et les succès remportés. Des engagements peuvent être créés et, le cas échéant, de l'aide peut être apportée. Il ne faut pas oublier non plus que chaque projet en matière de développement de l'école entraîne une charge de travail supplémentaire. C'est pourquoi il est intéressant pour les directions d'écoles de pouvoir bénéficier de leçons de décharge lorsqu'elles participent à un projet de développement cantonal.

ANNEXES

Annexe I Méthodologie détaillée (t0, t1, t2)

- **Analyse des concepts élaborés par les écoles (t0) :**

Les écoles participantes ont élaboré un concept spécifiques à leur situation en vue de la mise en œuvre de l'expérience pédagogique. A cet effet, l'INS a mis à leur disposition un modèle proposant des thèmes et mots clés possibles. Les écoles étaient ensuite libres de modifier ou de compléter ce modèle. Sur la base de tous les concepts (parfois très exhaustifs), quatre thèmes ont été choisis et analysés : contexte, objectifs, constitution des équipes pédagogiques et définition des mesures préliminaires en vue de l'expérience pédagogique. Cette analyse visait à définir les points communs et les différences entre les écoles dans ces quatre domaines thématiques.

Aux fins de l'évaluation dans le programme MAXQDA de Kuckartz (2018), seuls quatre codes en fonction des thèmes ont été créés dans celui-ci. Sur la base d'informations entrées sur un domaine thématique, des sous-codes ont ensuite été créés. Cela étant, en raison des différences entre les régions linguistiques, la synthèse des résultats des écoles germanophones et francophones est présentée de manière séparée.
- **Analyse des données des équipes (t0, t1, t2) :**

Aux fins de l'analyse des changements dans la composition des équipes pédagogiques, des indicateurs ont été définis au début de l'expérience en collaboration avec l'OECD. Ceux-ci ont permis d'établir une analyse longitudinale des données descriptives relatives aux *enseignants* (nom, numéro d'identification personnel, degré d'occupation, fonction, formation à l'enseignement spécialisé, disciplines enseignées et mesures pédagogiques particulières, nombre de leçons par type d'enseignement et en tandem) et relatives aux les *élèves* (nom, noms des enseignants par discipline, existence de mesures pédagogiques particulières). Le but était de mettre en évidence les changements en termes de taille et de composition (disciplines enseignées et fonctions). Aux rentrées scolaires 2014, 2016 et 2018, les écoles ont reçu un fichier Excel dans lequel elles devaient inscrire les données susmentionnées pour chaque classe participant à l'expérience pédagogique. L'INS a ensuite contrôlé l'exhaustivité des données de ces fichiers avant de les soumettre au ZBE pour analyse.

A chacun des trois moments de relevé, les données de tous les fichiers Excel ont été analysées (nombre d'enseignants par élève, nombre de classes dans lesquelles un enseignant donne des cours, taille et composition des équipes, disciplines enseignées et mesures particulières, etc.).
- **Analyse des données relatives à la saisie du temps de travail (TT) (t0, t1) :**

Dans un formulaire⁴⁹ de l'INS déjà existant, les enseignants ont recensé la répartition de leurs ressources s'agissant de l'enseignement, de la préparation des cours et du suivi, du conseil aux élèves, de la collaboration et de la formation continue. La catégorie « Conseil, coordination, discussions au sein de l'équipe pédagogique » a été ajoutée dans le formulaire aux fins des relevés. Les enseignants ont saisi leur temps de travail au second semestre des années scolaires 2014-2015 et 2016-2017⁵⁰. Aux fins de l'analyse aux moments t0 et t1, 21 formulaires en français et 42 en allemand ont sélectionnés⁵¹ et examinés pour voir si la répartition du temps de travail respecte les prescriptions cantonales.⁵² Ces formulaires n'ont pas été contrôlés afin de déterminer si le temps

⁴⁹ Le formulaire original est disponible en ligne à l'adresse suivante : www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/spezialunterricht/arbeitszeiterfassung.html [15.08.2019].

⁵⁰ Au premier semestre, très peu de formulaires étaient disponibles pour l'analyse, car tous les enseignants ne l'ont pas rempli dès le début. Afin d'assurer une meilleure comparabilité entre les moments t0 et t1, le ZBE s'est fondé à chaque fois sur les données du second semestre.

⁵¹ Le choix s'est porté sur les formulaires des enseignants dont la majorité de l'équipe pédagogique avait rempli le formulaire.

⁵² Ordonnance du 28 mars 2007 sur le statut du corps enseignant (OSE) (état au 01.08.2019) : www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1527?locale=fr [16.08.2019].

de travail saisi correspondait au degré d'occupation indiqué. Au moment t1, la charge de travail a été examinée pour voir si elle avait augmenté au cours de l'expérience pédagogique, par exemple en raison de l'intensification de la collaboration et des discussions. Les données relatives à la saisie du temps de travail ont été évaluées pour chaque équipe pédagogique de manière descriptive dans Excel.

- **Entretiens individuels avec les responsables du projet à l'OECO (t1) :**

Les responsables de l'expérience pédagogique à l'OECO ont, de par leur fonction, d'une part connaissance des attentes des acteurs politiques, administratifs et médiatiques et peuvent, d'autre part, suivre de près la mise en œuvre de l'expérience en se rendant dans les écoles. Dans le cadre d'entretiens oraux, les propos de Johannes Kipfer, ancien chef⁵³ de la Section germanophone de l'enseignement obligatoire, et d'Andréa Fuchs, collaboratrice responsable de l'expérience pédagogique à la Section francophone ont été recueillis. Tous deux devaient examiner la mise en œuvre de l'expérience dans les écoles de leur point de vue et l'évaluer en regard de l'intention originale de l'expérience. Les thèmes suivants ont été abordés : la liberté octroyée dans l'affectation des leçons OMPP, la collaboration et les fonctions et rôles des enseignants.

D'une durée de 60 minutes chacun, ces deux entretiens ont été enregistrés, retranscrits et leur contenu a été analysé dans le programme MAXQDA.

- **Entretiens de groupe avec les enseignants (t1) :**

Les enseignants sont les premières personnes concernées par l'expérience pédagogique. Un entretien de groupe de 4 à 6 personnes reposant sur une trame de questions a été réalisé dans chaque école participante. Le choix des équipes a tenu compte d'une représentation équilibrée des degrés scolaires. Les enseignants invités aux entretiens ont répondu au préalable à une brève enquête en ligne, dont les résultats ont constitué la base de ces entretiens. Les thèmes qui y ont été abordés concernaient la qualité de leur collaboration au sein de leur équipe pédagogique, les relations enseignants-élèves, le soutien des élèves et leur propre charge de travail. Les résultats de l'enquête en ligne et d'autres aspects relatifs à la collaboration entre les enseignants ont été discutés de manière approfondie lors des entretiens.

D'une durée moyenne de 70 minutes chacun, ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits. Les données qualitatives ont été ensuite analysées dans le programme MAXQDA. Quant aux données quantitatives, elles ont été évaluées de manière descriptive au moyen du programme IBM SPSS Statistics.

- **Entretiens téléphoniques avec les directions d'école (t1, t2) :**

Au milieu des années scolaires 2016-2017 et 2018-2019, des entretiens téléphoniques ont été réalisés avec les directions d'école et les personnes responsables de l'expérience pédagogique. Au moment du premier entretien (t1), les thèmes abordés concernaient les changements organisationnels et structurels au niveau de l'école, l'affectation des leçons OMPP ainsi que les changements concernant la collaboration et la décharge des enseignants. A l'issue des entretiens, les directions d'école ont reçu un lien vers un bref questionnaire en ligne. Les enseignants et les directions ont dû répondre aux mêmes questions en donnant trois appréciations concernant le soutien des élèves ainsi que la collaboration afin de permettre la comparaison des données quantitatives de chacun des deux groupes. Les thèmes du deuxième entretien téléphonique (t2) portaient à nouveau sur les changements organisationnels et structurels au niveau de l'école et sur la répartition des leçons OMPP. En outre, ils ont été interrogés sur les changements en matière de soutien des élèves et priés de dresser un bilan des évaluations ont fait l'objet de questions.

D'une durée maximale de 30 minutes chacun, les entretiens téléphoniques menés aux deux moments t1 et t2 ont été enregistrés et retranscrits. Les données ont ensuite été analysées dans le programme MAXQDA.

- **Entretiens de groupe avec les enseignants spécialisés (t2) :**

A la fin de l'année 2018, les enseignants spécialisés exerçant au sein des écoles participantes ont été invités à un entretien de groupe. Ceux-ci devaient donner leur point de vue et partager leur expérience sur l'intégration scolaire des élèves et l'affectation des leçons OMPP dans le but

⁵³ Lors de la phase du projet t1, Johannes Kipfer était responsable de la Section germanophone de l'enseignement obligatoire. Il dirigeait l'expérience pédagogique et a joué un rôle de premier plan dans sa conception. Le nouveau responsable, Simon Graf, a repris la direction de l'expérience en juin 2017.

d'approfondir les entretiens réalisés avec les enseignants au moment t1. Pendant 90 minutes, les thèmes abordés étaient la mise en œuvre des mesures particulières et des projets éducatifs, la collaboration avec les maîtres de classe et les enseignants de discipline, la réussite du soutien apporté aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Les entretiens ont été menés dans les deux langues afin que tous puissent échanger sur les sujets liés à l'encouragement. Ils ont par ailleurs été enregistrés, retranscrits et analysés dans le programme MAXQDA.

- **Enquête en ligne réalisée auprès des enseignants (t2) :**

Durant la troisième période de relevé, toutes les personnes participant à l'expérience ont été invitées à participer à une enquête en ligne anonyme, au printemps 2019. En tant que membres d'une équipe pédagogique, les enseignants détiennent des informations capitales et l'évaluation qu'ils font des objectifs visés dans le cadre de l'expérience pédagogique est essentielle pour établir un bilan. Le questionnaire comprenait des questions ouvertes et fermées portant sur la collaboration, sur les effets de la collaboration sur les enseignants et les élèves, et sur l'utilité de l'expérience pédagogique selon les enseignants.

Les réponses aux questions ouvertes ont été analysées dans le programme MAXQDA. Les codes ont été définis de manière inductive en suivant les problématiques de l'évaluation.

Quant aux questions fermées, elles ont été analysées dans le programme IBM SPSS Statistics.

Dans un premier temps, elles ont été examinées pour voir si les évaluations des différents groupes d'enseignants (par fonction, degré, cycle ou encore région linguistique) différaient de manière significative entre elles. Dans un deuxième temps, les réponses des enseignants ont été analysées pour voir s'il existait des corrélations entre elles. Le questionnaire comportait quatre thématiques qui ont été établies pour l'analyse. Une *analyse factorielle confirmatoire* a ensuite permis d'examiner si les affirmations rassemblées en une même thématique pouvaient aussi constituer des facteurs. Dans un troisième temps, les facteurs établis ont été examinés pour voir s'il existait un lien entre eux, c'est-à-dire s'il existait plusieurs variables indépendantes (p. ex. mise en place et effets de la collaboration) et une variable dépendante (p. ex. utilité estimée de l'expérience pédagogique). Enfin, une *régression linéaire multiple* a été effectuée afin d'établir le type et la force possibles d'un lien (cf. Eid, Gollwitzer et Schmitt 2015).

Annexe II **Limites de la méthodologie adoptée**

Les écoles pilotes ayant démarré l'expérience pédagogique dans des contextes très variés, l'objet de l'évaluation est très complexe. Lorsque le concept de l'évaluation a été élaboré, seule la participation d'écoles germanophones était confirmée. Des écoles francophones sont venues s'ajouter avant le lancement du projet, ce qui a non seulement augmenté la taille de l'échantillon à évaluer, mais aussi accru sa complexité au vu des différences entre les écoles germanophones et francophones en termes d'organisation et de culture scolaires. Le concept d'évaluation a été adapté uniquement pour ce qui concerne les coûts, mais la méthode choisie est restée inchangée. Les changements incessants en matière de personnel dans les écoles pilotes ainsi que l'augmentation du nombre de classes participantes n'ont pas suffisamment été pris en considération lors de la définition de la méthode d'évaluation. Ainsi, au vu des moyens à disposition, les transformations touchant les écoles pilotes n'ont pu être incluses que de manière limitée dans l'évaluation.

Les instruments employés pour relever les données quantitatives dans les écoles ne rendent pas compte de la situation de manière aussi précise que prévu. La qualité de ces données est en partie insuffisante. De manière générale, les données quantitatives ne peuvent être exploitées qu'avec réserve ; les analyses longitudinales qui avaient été prévues initialement ne sont plus possibles qu'à certaines conditions. Les résultats doivent donc être interprétés avec prudence.

L'évaluation apporte des réponses aux différentes problématiques du point de vue des acteurs de l'expérience pédagogique. Les méthodes employées excluent la possibilité de mener des observations externes directes. Le regard extérieur porté sur l'expérience se limite à l'interprétation des données récoltées. Les groupes de personnes impliqués dans l'évaluation comprennent des enseignants, des directeurs d'école ainsi que les responsables de l'expérience pédagogique à l'OEKO. D'entente avec l'OEKO, il a été décidé de renoncer à interroger des élèves, une telle approche étant considérée comme très chronophage et peu fructueuse au vu des problématiques de l'évaluation, en particulier de leur structure. Le point de vue des parents n'a pas non plus été pris en compte car ces derniers n'ont pas d'aperçu direct des structures de l'école et de l'organisation de l'enseignement.

Selon la motion Steiner-Brütsch, la spécialisation et le développement du temps partiel contraignent les élèves à s'habituer à toutes les personnes qui interviennent dans une même classe. La motion requiert donc entre autres une évaluation de l'impact des changements sur la qualité des relations entre tous les acteurs. La relation enseignants-élèves est une mécanique complexe influencée par des facteurs sociaux et dépend donc de différents individus qui s'influencent mutuellement, mais aussi par d'autres facteurs externes. La qualité de cette relation est difficilement mesurable car les témoignages recueillis sont souvent subjectifs. Etant donné que, même si la relation enseignants-élèves était évaluée, les modifications de cette relation ne pourraient pas être imputées à l'expérience pédagogique, un tel recueil de données présentant différentes perspectives a été écarté. Par conséquent, au vu du rapport coût-avantage d'une telle démarche chronophage, la qualité de la relation entre les enseignants et les élèves n'a été évaluée que sur la base des commentaires subjectifs des enseignants.

Annexe III Données structurelles des écoles pilotes

Tableau 5 : Etat structurel des écoles et classes pilotes au moment t2

	Ecole 01	Ecole 02	Ecole 03	Ecole 04	Ecole 05	Ecole 06	Ecole 07	Ecole 08	Ecole 09	Ecole 10	Total ou moyenne
Ecole enfantine			•	•			•		•	•	5
Degré primaire		•	•			•	•	•	•	•	7
Degré secondaire I	•				•		•				3
Classes mixtes		•	•	•			•		•	•	6
Classes à degré unique	•		•		•	•		•	•		6
Mesures péd. intégratives	•	•	•	•		•	•	•	•	•	9
Mesures péd. séparatives			•SES		•CdS	•		•GdS		•	5
Nombre d'équipes péd.	1	1	2	1	3	1	2	1	2 ⁵⁴	1	15
Nombre de classes participantes	4	4	7	5	8	4	4 ⁵⁵	8	7	3	54
Nombre d'élèves participants	77	84	125	91	158	75	81	158	151	55	1'055
Nombre d'ens. dans les classes participantes ⁵⁶	28	18	18	15	19	12	14	23	31	8	186
Nombre moyen d'intervenants	5.4	3.4	3.3	3.1	8.0	5.1	4.3	3.0	4.6	3.0	4.3
Modification du nombre moyen d'intervenants depuis t0	-1.0	-0.7	-1.5	+0.7	-1.0	+0.3	-0.1	-0.1	+0.5	+0.7	-0.2
Nombre min./max. d'intervenants	4/7	2/6	1/6	2/4	3/13	5/6	3/6	2/8	1/9	1/5	1/13

Légende : péd.=pédagogique-s ; ens.=enseignants ; SES=soutien aux élèves surdoués ; Gds = groupe de soutien ; CdS=classe de soutien

⁵⁴ Sur trois équipes pédagogiques, les deux équipes du cycle 2 ont formé ensemble une équipe (à partir de t1).

⁵⁵ Quatre autres classes de l'école enfantine et du degré primaire du deuxième site qui ont commencé à participer à l'expérience au moment t1 n'ont pas été prises en compte dans l'évaluation.

⁵⁶ Tous les enseignants qui enseignent dans les classes participant à l'expérience pédagogique sont pris en compte, même s'ils ne font pas forcément partie d'une équipe pédagogique. Ici, tous les enseignants de discipline sont par exemple comptés.

Annexe IV Résultats détaillés des calculs statistiques

Afin de réduire les données quantitatives issues de l'enquête en ligne réalisée auprès des enseignants au moment t2, plusieurs évaluations individuelles ont été examinées pour voir s'il était possible de les synthétiser en facteurs. L'**analyse factorielle confirmatoire** a donné quatre facteurs et a confirmé que les items de l'enquête en ligne rassemblés en thèmes pouvaient aussi être synthétisés ainsi. Les quatre facteurs expliquent ensemble 76 pour cent de la variance totale de toutes les variables (cf. Tableau 6).

Tableau 6 : Aspects de la collaboration : quatre facteurs (N=65)

$R^2_{\text{total}}=76.07\%$	α	R^2
F1 : Effets de la collaboration sur les élèves (n=55)	.966	27.50%
F2 : Effets de la collaboration sur moi en tant qu'enseignant (n=62)	.904	19.09%
F3 : Collaboration axée sur les objectifs (n=59)	.885	18.47%
F4 : Utilité de l'expérience pédagogique (n=62)	.867	11.02%

R^2 = amplitude de l'effet des facteurs, α =coefficient alpha de Cronbach (mesure de fiabilité des facteurs)
KMO=.77, $p=.000$

La **régression linéaire multiple** permet de définir de modèles possibles qui identifient les facteurs prédictifs pertinents pour évaluer l'utilité de l'expérience pédagogique et écartent ceux qui ne le sont pas. Aux fins des calculs, le facteur « Utilité de l'expérience pédagogique » a été intégré comme une variable dépendante, tandis que les trois facteurs « Collaboration axée sur les objectifs », « Effets de la collaboration sur moi en tant qu'enseignant » et « Effets de la collaboration sur les élèves » ont été intégrés comme des variables indépendantes. Deux modèles possibles ont résulté de cette répartition (cf. tableau 7). Le modèle 2 est de meilleure qualité que le modèle 1, car il comporte deux facteurs prédictifs au lieu d'un et l'amplitude des effets mesurée dans ce modèle est plus élevée. En d'autres termes, l'évaluation de l'utilité de l'expérience pédagogique fournie par les enseignants peut être prédite grâce à deux variables indépendantes : la collaboration axée sur les objectifs et les effets de la collaboration sur les élèves, $F(2, 57)=24.448$, $p=.000$, $N=60$.

Tableau 7 : Régression linéaire multiple, deux modèles (n=60)

	B	$SE B$	β	$adjusted R^2$
Modèle 1				.315*
Utilité de l'expérience pédagogique (variable dépendante)	.655	.560		
Collaboration axée sur les objectifs	.744	.140	.572*	
Modèle 2				.443*
Utilité de l'expérience pédagogique (variable dépendante)	-.629	.608		
Collaboration axée sur les objectifs	.654	.129	.503*	
Effets de la collaboration sur les élèves	.403	.107	.374*	

* $p<.000$; B =coefficient de régression, $SE B$ =erreur type, β =Beta, $adjusted R^2$ =amplitude de l'effet

Annexe V Vue d'ensemble des items par facteur calculé

Tableau 8 : Vue d'ensemble des affirmations par thématique (enquête en ligne auprès des enseignants au t2)

Thématique (facteurs)	Items
Collaboration axée sur les objectifs	<p>Afin de mettre en œuvre l'expérience pédagogique dans notre école...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... nous avons fixé des objectifs pertinents dans le concept/des objectifs pertinents ont été fixés dans le concept. • ... nous avons systématiquement axé notre travail sur l'atteinte de ces objectifs. • ... nous avons constitué des équipes appropriées/des équipes appropriées ont été constituées. • ... nous avons utilisé la marge de manœuvre à notre disposition pour essayer de nouvelles choses/une marge de manœuvre nous a été accordée pour essayer de nouvelles choses. • ... nous avons régulièrement pris du temps pour mener une réflexion sur le concept et notre pratique et les adapter si nécessaire. • Les personnes impliquées étaient prêtes à poursuivre les objectifs fixés dans le concept et à s'engager en faveur de l'expérience pédagogique.
Effets de la collaboration sur moi en tant qu'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Grâce à la collaboration, je tire profit des compétences et des expériences des autres enseignants et enseignantes de mon équipe (p. ex. discussions sur l'enseignement, échange d'idées). • Je me sens soutenu-e dans mon travail par l'équipe. • La collaboration au sein de l'équipe me décharge en termes de temps (p. ex. organisation, délégation de certaines tâches, échanges systématiques au lieu de discussions entre deux portes). • La collaboration au sein de l'équipe me décharge en termes de responsabilité vis-à-vis de la classe et des élèves. • Grâce à la collaboration au sein de l'équipe, je me sens bien informé-e au sujet des incidents qui se passent en classe/avec certains élèves et je peux agir en conséquence. • La collaboration au sein de l'équipe contribue à ma satisfaction professionnelle.
Effets de la collaboration sur les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Grâce à la collaboration au sein de l'équipe, nous pouvons créer un environnement calme et favorable à l'apprentissage (p. ex. mieux reconnaître les besoins des élèves, prévenir les perturbations, transmettre des stratégies d'apprentissage alternatives). • La collaboration au sein de l'équipe a des effets positifs sur les processus d'apprentissage continus des élèves. • La collaboration au sein de l'équipe a des effets positifs sur l'encouragement individuel des élèves. • La collaboration au sein de l'équipe a des effets positifs sur les relations avec la classe/les élèves (p. ex. application des mêmes règles, informations récentes, réactions coordonnées). • Grâce à la collaboration au sein de l'équipe, nous pouvons soutenir de manière (plus) adéquate les élèves qui ont besoin d'un soutien particulier. • La collaboration au sein de l'équipe permet de créer les meilleures conditions possibles pour intégrer dans la classe ordinaire les élèves qui ont besoin d'un soutien particulier. • Les élèves qui n'ont pas besoin d'un soutien particulier tirent aussi profit de la collaboration au sein de l'équipe.
Utilité de l'expérience pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai pu personnellement tirer profit de la participation à l'expérience pédagogique (p. ex. participation à un projet de développement de l'école, prise en charge de nouvelles tâches, expérience d'un nouveau rôle, échanges professionnels avec des collègues). • Au sein du collège d'enseignants/de l'équipe, nous avons pu tirer profit de la participation à l'expérience pédagogique (p. ex. essai de nouvelles formes de collaboration, échanges professionnels). • En tant qu'école, nous avons pu tirer profit de la participation à l'expérience pédagogique (p. ex. impulsions pour de nouvelles idées concernant la répartition des ressources, remise en question de schémas existants, échanges avec d'autres écoles).

Annexe VI **Recommandations formulées au moment t1**

R 1 : soutenir activement l'échange, entre les écoles, des connaissances acquises

Dans la première partie de l'évaluation, les directeurs d'école et les enseignants ont donné des indications utiles sur la manière dont leurs écoles utilisent la liberté dont elles disposent dans l'emploi des ressources, mais aussi sur les pratiques qui ont fait leurs preuves et sur les difficultés et obstacles qui ont été rencontrés.

La convention de prestations prévoit que les écoles participantes doivent échanger entre elles. Les séances de projet représentent un terrain approprié pour discuter des résultats tirés du rapport intermédiaire avec les écoles et permettre à ces dernières d'échanger entre elles au sujet de pratiques qui fonctionnent.

Les résultats les plus importants seront choisis par l'INS, présentés lors d'une séance de projet et discutés avec les écoles. En complément, des écoles pourront être invitées à présenter à d'autres écoles leurs exemples de bonnes pratiques. De cette manière, les résultats seront partagés avec d'autres écoles et représenteront une source d'inspiration qui pourra être exploitée pour la seconde partie de l'expérience pédagogique. Voici des exemples de contenus pouvant être partagés :

- Exemples de bonnes pratiques concernant l'organisation de la collaboration
- Exemples de bonnes pratiques concernant le travail relationnel au sein de l'équipe
- Quand et comment la collaboration peut-elle décharger les enseignants ?
- Comment les ressources sont-elles exploitées/distribuées ? Quelles sont les possibilités, nouvelles ou non ?

R 2 : encourager les écoles à utiliser la liberté dont elles disposent dans l'emploi des ressources

Selon les personnes interrogées, l'expérience pédagogique offre un cadre approprié pour initier des changements et innover. Malgré tout, l'évaluation montre que les écoles ont encore globalement tendance à exploiter avec réserve la liberté qui leur est octroyée. Mais pour pouvoir davantage se rapprocher de l'objectif de l'évaluation, c'est-à-dire engranger un maximum de savoir sur les effets de l'expérience pédagogique, de nombreux exemples tirés de la pratique sont nécessaires.

Ainsi, l'INS doit encourager les écoles, dans la seconde partie de l'expérience pédagogique, à oser d'autres changements d'ordre structurel et organisationnel ou pédagogique ou, le cas échéant, à aller plus loin dans les voies empruntées. L'expérience pédagogique doit être perçue comme une opportunité de tester aussi des solutions non conventionnelles, que ce soit sur le plan de la planification globale des ressources de l'école ou des possibilités d'organisation de la collaboration entre les membres du corps enseignant. Pour cela, les échanges lors des séances de projet (cf. R 1) peuvent constituer un cadre favorable.

R 3 : s'assurer que les responsables de projet transfèrent leur savoir aux directions d'école

La responsabilité du projet mené dans le cadre de l'expérience pédagogique n'est pas toujours confiée au directeur d'école. Certaines écoles désignent des responsables de projet qui sont des personnes assumant une autre fonction au sein de l'établissement (p. ex. responsable du domaine des mesures pédagogiques particulières, directeur adjoint). Dans d'autres écoles, plusieurs personnes se sont succédé au poste de directeur d'école depuis le début de l'expérience pédagogique. Il est largement établi que la direction d'école joue un rôle central dans le succès du développement de son école. Elle peut grandement favoriser la mise en œuvre de projets en motivant et en soutenant les enseignants et les autres personnes impliquées. Pour s'assurer que l'expérience acquise et les connaissances engrangées pendant l'expérience pédagogique puissent servir efficacement au futur développement de l'école, il est donc important que le savoir des responsables de projet soit transmis à la direction d'école ou que tout nouveau directeur soit correctement informé.

L'INS doit garder en tête cette demande en perspective de la phase finale de l'expérience pédagogique. Elle peut s'enquérir auprès des responsables de projet si le transfert de savoir a déjà eu lieu

ou est prévu, et de quelle manière, et soutenir ces derniers si nécessaire.

R 4 : demander aux écoles de passer en revue leurs objectifs

Les écoles se sont fixé des objectifs propres, spécifiques à l'établissement, pour la mise en œuvre de l'expérience pédagogique. Ceux-ci ont été consignés dans des concepts (t0). L'évaluation a démontré que la pratique adoptée par les écoles n'était parfois plus congruente avec les objectifs qu'elles s'étaient définis et qu'une révision du concept avait été ou était réalisée. Un passage en revue des objectifs propres à l'école n'est pas prévu pendant l'expérience pédagogique et ne fait pas non plus partie du mandat d'évaluation. Il serait pourtant intéressant, à plusieurs égards, de découvrir dans quelle mesure les écoles ont adapté leur concept initial au cours de l'expérience pédagogique et de quelle manière elles ont révisé et atteint leurs objectifs propres. Pour les écoles elles-mêmes, une telle réflexion peut donner une impulsion pour la seconde phase de l'expérience pédagogique (cf. R 2). Pour l'INS, cela peut permettre de recueillir un précieux savoir supplémentaire, concernant également les éléments programmés qui n'ont pas vu le jour. L'évaluation, elle aussi, peut aller plus loin : dans le relevé final (t2), un bilan sera demandé. Si, au préalable, les écoles se penchent de nouveau sur leurs objectifs et réfléchissent à ce qu'elles ont accompli jusqu'à présent, le tout de manière approfondie, davantage de témoignages réfléchis pourront être récoltés dans ce domaine.

Pour ce faire, l'INS confiera aux écoles participantes le mandat de mener une réflexion critique sur leur concept et sur l'atteinte de leurs objectifs. Les questions suivantes pourront aider les écoles dans cette démarche :

- Notre concept et nos objectifs sont-ils toujours d'actualité ?
- Dans quelle mesure avons-nous atteint nos objectifs jusqu'à présent ?
- Que souhaitons-nous encore essayer et atteindre dans le cadre de l'expérience pédagogique ?

R 5 : renforcer la qualité des données de l'évaluation

Les informations des fiches de données relatives aux équipes et du document de saisie du temps de travail sont incomplètes. En l'absence de consensus quant à la manière dont les formulaires doivent être remplis, les données ont été traitées de différentes manières ou de façon incorrecte. Par conséquent, leur qualité laisse à désirer, ce qui réduit fortement les possibilités d'analyse et a pour conséquence que les résultats qui en sont tirés ne peuvent être exploités et interprétés qu'avec réserve.

Le relevé final de l'évaluation au moment t2 comprendra une nouvelle saisie de ces données. Pour pouvoir améliorer la qualité, l'INS doit superviser davantage les écoles, c'est-à-dire qu'elle doit absolument donner des indications plus précises sur la manière de remplir les formulaires, mais aussi pratiquer un contrôle des données selon des critères précis (exhaustivité, plausibilité, exactitude).

Annexe VII Tables des illustrations et des tableaux

Illustration 1 : Indicateurs de qualité et valeurs-seuil utilisés pour l'analyse des résultats.....	11
Illustration 2 : Explications concernant le diagramme en bâtons (exemple).....	13
Illustration 3 : Fonction principale des enseignants interrogés en ligne, t2 (n=65).....	15
Illustration 4 : Cycle et début de la collaboration au sein de l'équipe pédagogique, t2 (n=65)	15
Illustration 5 : Vue d'ensemble des équipes pédagogiques dans les écoles pilotes au moment t2.....	17
Illustration 6 : Nombre de personnes intervenant auprès des élèves par degré scolaire et selon le moment de l'expérience.....	19
Illustration 7: Influence de l'expérience pédagogique sur la collaboration (n=65)	28
Illustration 8: Collaboration axée sur les objectifs (n=59).....	29
Illustration 9 : Effets de la collaboration sur moi en tant qu'enseignant (n=62)	30
Illustration 10 : Evolution du rôle des enseignantes spécialisées dans le cadre de l'expérience pédagogique (n=6).....	30
Illustration 11 : Effets de la collaboration sur les élèves (n=55).....	34
Illustration 12 : Utilité de l'expérience du point de vue des enseignants (n=62).....	37
Tableau 1 : Procédés méthodiques appliqués aux différentes problématiques	10
Tableau 2 : Evolution du nombre moyen d'intervenants par degré scolaire	20
Tableau 3 : Cinq mesures de mise en œuvre de l'expérience pédagogique au moment t2	24
Tableau 4 : Avantages et inconvénients liés aux rôles des enseignantes spécialisées (n=6).....	31
Tableau 5 : Etat structurel des écoles et classes pilotes au moment t2	46
Tableau 6 : Aspects de la collaboration : quatre facteurs (N=65).....	47
Tableau 7 : Régression linéaire multiple, deux modèles (n=60).....	47
Tableau 8 : Vue d'ensemble des affirmations par thématique (enquête en ligne auprès des enseignants au t2).....	48

Annexe VIII Liste des abréviations

CdS	Classe de soutien
DaZ	<i>Deutsch als Zweitsprache</i> (allemand langue seconde)
DE	Direction d'école
EE	Ecole enfantine
Ens.	Enseignant
ES	Enseignants spécialisés
FLS	Français langue seconde
GdS	Groupe de Soutien
IFE	<i>Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation</i> (Institut de recherche, développement et évaluation)
IMEP	Intégration et mesures pédagogiques particulières (projet)
INS	Direction de l'instruction publique du canton de Berne
NMG	<i>Natur-Mensch-Gesellschaft bzw. Natur-Mensch-Mitwelt</i>
ODMPP	Ordonnance de Direction régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire
OECO	Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation
OMPP	Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire
OSE	Ordonnance sur le statut du corps enseignant
SPA	Soutien pédagogique ambulatoire
t0/t1/t2	Moment de l'enquête t0 (2015), t1 (2017), t2 (2019)
TT	Saisie du temps de travail
ZBE	<i>Zentrum für Bildungsevaluation</i> (centre d'évaluation de la formation de la PHBern)

Annexe IX Bibliographie

- ODMPP, *Ordonnance de Direction du 30 août 2008 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire* (RSB 432.271.11), état au 01.08.2018. Disponible en ligne sous : www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1446?locale=fr [24.10.2019].
- OMPP, *Ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire* (RSB 432.271.1). Disponible en ligne sous : www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/699?locale=fr [24.10.2019].
- Eid, M; Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden*, 4^e édition révisée et augmentée. Weinheim: Beltz.
- INS, Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2014a) : *Mandat de projet relatif à l'expérience pédagogique « Des équipes pédagogiques au service des apprentissages »*. Document interne de l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO) (numéro de document : 4810.100.101.88/2013, #642418).
- INS, Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2014b) : *Evaluation de l'expérience pédagogique « Des équipes pédagogiques au service des apprentissages », Pflichtenheft, Grundlage zur Offertstellung*. Document interne de l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (en allemand) (numéro de document : 4810.100.106.8/204, #668274).
- INS, Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2014c) : *Evaluation de l'expérience pédagogique « Des équipes pédagogiques au service des apprentissages », convention de prestations (entre la Direction de l'instruction publique et les écoles participantes)*. Document interne de l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (#664264).
- GC, Grand Conseil du canton de Berne (2013) : *Motion 093-2013 Steiner-Brütsch (Langenthal, PEV), Expérience pédagogique de réduction du nombre d'enseignants et d'enseignantes par classe*, Affaire n° 2013.0374. Disponible en ligne sous : www.gr.be.ch/etc/designs/gr/media.cdwsbinary.DOKUMENTE.acq/95f05060e80543e3a72c15f79101eb10-332/4/PDF/2013.RRGR.314-Vorstossantwort-F-67887.pdf [24.10.2019].
- IMEP, *Intégration et mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire dans le canton de Berne. Lignes directrices concernant la mise en œuvre de l'article 17 LEO à l'intention du corps enseignant, des directions d'école et des autorités scolaires*, 4^e édition, février 2019. Disponible en ligne sous : www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besondere_massnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/01_Besondere_Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_f.pdf [24.10.2019].
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4^e édition. Weinheim: Beltz.
- OSE, *Ordonnance du 28 mars 2007 sur le statut du corps enseignant* (RSB 430.251.1), état au 01.08.2015. Disponible en ligne sous : www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/710?locale=fr [24.10.2019].
- LEO, *Loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire* (RSB 432.10), état au 01.01.2019. Disponible en ligne sous : www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1681?locale=fr [24.10.2019].
- Wylter, S. ; Michel, I. ; Kobel, E. ; Schönbächler, M.-T. (2018). *Des équipes pédagogiques au service des apprentissages. Evaluation de l'expérience pédagogique réalisée dans le canton de Berne (rapport intermédiaire t1)*. Berne : Zentrum für Bildungsevaluation, PHBern. Disponible en ligne sous : https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogkleinaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/21_Paedagogischer%20Dialog/pd_vor_ort_schulversuch_teams_evaluation_t1_f.pdf [24.10.2019].

Impressum

Sara Wyler

Direction du projet

Iris Michel, Daniela Blum, Katja Näf, Esther Kobel

Equipe de projet

Dr. Marie-Theres Schönbächler

Accompagnement du projet

Zentrum für Bildungsevaluation

Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation

sara.wyler@phbern.ch

www.phbern.ch/bildungsevaluation

Berne, le 10 décembre 2019

PHBern

Zentrum für Bildungsevaluation
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern
T +41 31 309 22 25
bildungsevaluation@phbern.ch
www.phbern.ch

PHBern: für professionelles
Handeln in Schule und Unterricht

